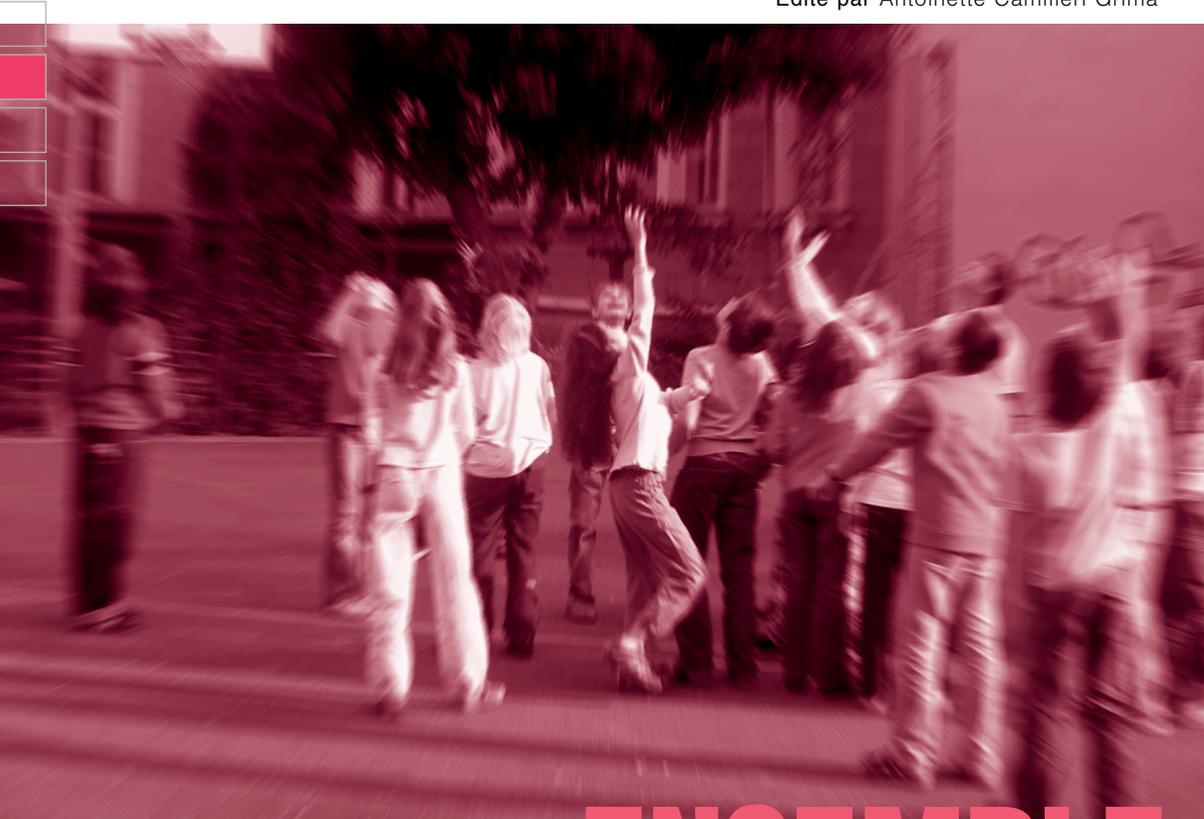


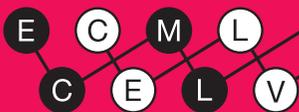
Promouvoir la diversité linguistique et le développement à l'échelle des établissements scolaires

Edité par Antoinette Camilleri Grima



ENSEMBLE

Promouvoir la diversité linguistique et le développement à l'échelle des établissements scolaires



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



ENSEMBLE

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général «Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI^e siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

Fondé à Graz, en Autriche, le Centre est un «Accord partiel élargi» du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres de l'Organisation ont adhéré à ce jour¹. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

<http://www.ecml.at>

¹ Les 33 Etats membres de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

Promouvoir la diversité linguistique et le développement à l'échelle des établissements scolaires

Antoinette Camilleri Grima
Responsable et coordinatrice du projet

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Version originale anglaise :

Promoting linguistic diversity and whole-school development

ISBN : 978-92-871-6213-7

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit ou transmis, sous quelque forme ou de quelque manière que ce soit, électronique (CD-Rom, Internet, etc.) ou mécanique, y compris par photocopie, enregistrement ou tout autre système de stockage et de récupération d'informations, sans autorisation écrite préalable de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture : Gross Werbeagentur, Graz

Impression : Bacherneegg, Kapfenberg

Mise en page : Stenner / Dunst

<http://book.coe.int>

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN : 978-92-871-6212-0

© Conseil de l'Europe, 2007

Table des matières

Chapitre 1

Introduction – Promotion de la diversité linguistique à l'école 5
Antoinette Camilleri Grima

Chapitre 2

Le pouvoir parental. Les parents, une ressource linguistique et culturelle à l'école 19
Andrea Young et Christine Hélot

Chapitre 3

Le projet WITAJ et le rôle de la linguistique appliquée
dans le développement de supports pédagogiques 35
Madlena Norberg

Chapitre 4

Le développement d'une école bilingue :
le point de vue d'une directrice d'école 47
Elisabeth Fleischmann

Chapitre 5

A vos marques, prêts, partez ! L'enseignant comme participant de la politique
linguistique scolaire 61
Antoinette Camilleri Grima

Chapitre 6

Résumé et diffusion 75
Antoinette Camilleri Grima

Les auteurs

79



Répartition géographique des études de cas présentées dans cette publication :
1) Mgarr, Malte ; 2) Pajala, Suède ; 3) Plasencia, Espagne ; 4) Cottbus, Allemagne ;
5) Braşov, Roumanie ; 6) Budapest et 7) Miskolc, Hongrie ; 8) Graz, 9) Birkfeld,
Autriche et 10) Didenheim, France.

Chapitre 1

Introduction – Promotion de la diversité linguistique à l'école

Antoinette Camilleri Grima

Le contexte international

Le Conseil de l'Europe, par le biais des activités de la Division des politiques linguistiques à Strasbourg et du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à Graz, souligne l'importance du multilinguisme sociétal et des compétences individuelles plurilingues en tant que vecteurs de cohésion sociale. La Division des politiques linguistiques a produit en 2003¹ un *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2003) [ci-après appelé le *Guide*]. L'Europe dans son ensemble et les Etats membres du Conseil de l'Europe sont multilingues et se sont prononcés en faveur de la promotion du plurilinguisme et de la diversité linguistique.

Ce mouvement n'est pas uniquement descendant. Le principe de l'homogénéité culturelle et linguistique de l'Etat-nation a été de plus en plus remis en cause par les minorités nationales et ethniques. Pendant des siècles, le processus consistant à faire du principe « une langue, un Etat » une réalité acceptée a été validé au nom de l'établissement d'une nécessaire cohésion sociale et politique au sein de l'Etat-nation. Cependant, de nombreux groupes minoritaires ne sont maintenant plus prêts à en payer le prix (May, 2003). Nous sommes d'avis que l'élargissement des choix linguistiques dans les politiques éducatives des Etats européens refléterait davantage leur démographie culturelle et linguistique et répondrait aux aspirations des communautés linguistiques concernées.

Dans ce contexte, il est important que tous les acteurs de l'enseignement des langues travaillent de concert pour comprendre les profils scolaires existants, ainsi que pour formuler et mettre en œuvre des politiques favorisant la pluralité au niveau scolaire. Cela peut s'effectuer de différentes façons. Comme expliqué dans le *Guide*, il est nécessaire d'examiner et d'élaborer des politiques linguistiques menant à une éducation au plurilinguisme. De telles politiques devraient être fondées sur une perception actualisée des compétences linguistiques. En outre, les politiques doivent être mises en pratique par le biais de mécanismes appropriés prévoyant de nouvelles formules en

1 Toutes les références faites au *Guide* dans cette publication concernent la version de 2003. Une version révisée de celui-ci a cependant été publiée en 2007.

matière d'offre d'enseignement des langues. Certains travaux préliminaires sont déjà en cours aux niveaux européen et national. C'est cependant en définitive au sein de l'école, dans la pratique, que les innovations requises doivent prendre place. Comme l'illustrent les différentes contributions présentées dans cette publication, la promotion de la diversité linguistique est une question de développement à l'échelle des établissements scolaires.

Développement à l'échelle des établissements scolaires

Etant donné la décentralisation des pouvoirs, qui sont transférés de l'Etat à l'école dans la plupart des pays européens (Townsend, 1994), il est devenu nécessaire de souligner le rôle de l'école dans la promotion d'une culture du plurilinguisme. La politique scolaire et la planification du développement de l'école sont devenues des caractéristiques importantes de la responsabilité partagée et de la vie démocratique au sein des établissements scolaires. Il est possible d'évaluer l'efficacité scolaire au regard de la manière dont les objectifs du système dans son ensemble, y compris la vision européenne de la citoyenneté démocratique, sont mis en balance avec les objectifs propres à chaque établissement et à chaque élève. Les écoles peuvent ainsi évaluer leur efficacité comme chefs de file et agents de changement au sein de la communauté.

Un rôle de direction implique le partage de la responsabilité avec autrui par la construction de communautés. Pour l'école, cela signifie en premier lieu la nécessité de créer un sens de la communauté au sein de l'institution proprement dite et, en second lieu, la nécessité de partager des valeurs et d'atteindre des objectifs en tant que membre de la communauté au sens large.

Il est possible de voir l'école au niveau de ses réalités internes comme de son positionnement externe dans un lieu ou une région. Tout d'abord, on peut voir l'école comme une organisation (*Gesellschaft*) dans laquelle les relations sont contractuelles, dans laquelle chacun semble agir pour le bien de l'autre, alors qu'en réalité, chacun pense à lui-même et essaie de mettre en avant son propre intérêt dans une compétition avec autrui.

D'un autre côté, l'école, en tant que communauté, est un endroit où la *Gemeinschaft* émerge à partir du partage d'un habitat commun et d'une unité d'esprit. Ce terme désigne l'établissement d'un lien entre des personnes qui résulte de leur poursuite d'un objectif commun, un ensemble de valeurs partagées, et donc un renforcement d'une identité collective, un « nous ». Selon Sergiovanni (1994), la réponse tient dans la constitution de la *Gemeinschaft* au sein de la *Gesellschaft*, étant donné qu'à l'époque moderne, l'école a été solidement ancrée dans le camp de la *Gesellschaft*, avec des résultats malheureux. Il est temps que l'école puisse passer du côté *Gesellschaft* au côté *Gemeinschaft* des choses. Il est temps que la métaphore de l'école passe de « l'organisation formelle » à la « communauté ». En tant que communauté, l'école

serait dans une meilleure position pour établir des passerelles avec ses partenaires. C'est ce que nous nous proposons de montrer dans le reste de cet ouvrage.

Le projet « Profils et politiques linguistiques à l'échelle des établissements scolaires » du CELV (projet « Ensemble »)

Cette publication est le fruit du projet du CELV intitulé « Profils et politiques linguistiques à l'échelle des établissements scolaires ». Le sous-titre « Ensemble » a été choisi pour souligner que tous doivent porter leurs efforts dans la même direction. En musique, le terme « ensemble » désigne un groupe de musiciens jouant ensemble dans un esprit de coopération. De la même façon, les différents partenaires en milieu scolaire (direction, enseignants, apprenants, parents, chercheurs, la communauté au sens large) doivent travailler de concert dans le but de promouvoir le plurilinguisme. Ce projet a cherché à recenser des modalités de partenariat qui fonctionnent dans plusieurs écoles de différentes régions d'Europe et qui pourraient donc servir d'exemple à d'autres.

Le projet se composait de trois phases. Dans un premier temps, les membres de l'équipe ont cherché à : comprendre les implications du *Guide* pour la pratique quotidienne dans les écoles ; identifier des aspects particulièrement importants pour des approches à l'échelle des établissements scolaires ; et préparer des études de cas afin d'illustrer des modalités intéressantes de mise en œuvre d'approches plurilingues dans des écoles de différentes parties d'Europe – illustrant ainsi de manière tangible certains des aspects présentés dans le *Guide*. La deuxième phase était celle de l'atelier central qui s'est tenu à Graz en décembre 2005. Lors de cet atelier, les membres de l'équipe et plusieurs participants ont partagé leurs expériences de promotion de la diversité linguistique dans leur propre contexte. Ils ont aussi produit un certain nombre d'outils qui pourront aider d'autres écoles à se lancer dans des projets à l'échelle de l'établissement. La troisième phase était une phase de développement faisant suite à l'atelier. La mise en place d'un petit nombre de réseaux a permis le partage de supports pédagogiques et la réalisation d'échanges.

Les résultats de la première phase du projet sont exposés dans cet ouvrage. Ils sont présentés sous forme d'études de cas étayées par la recherche et la pratique, et illustrés par des présentations PowerPoint sur le CD-Rom. Celui-ci contient en outre les études de cas préparées par les participants à l'atelier. On y trouvera par ailleurs les outils produits dans le cadre du projet, qui pourront aider les écoles dans leur réflexion sur la mise en place de politiques plurilingues. Le CD-Rom présente enfin un résumé de l'atelier, ainsi que les actions entreprises par les réseaux (voir chapitre 6).

Les études de cas

Les études de cas présentées dans cette publication décrivent les diverses contributions que les différents partenaires peuvent apporter à l'école :

Chapitre 2

Le pouvoir parental. Les parents, une ressource linguistique et culturelle à l'école

Andrea Young et Christine Hélot

Le chapitre 2 montre que les parents peuvent être invités à venir à l'école et qu'ils ont beaucoup à apporter par leur contribution linguistique et culturelle.

Chapitre 3

Le projet WITAJ et le rôle de la linguistique appliquée dans le développement de supports pédagogiques

Madlena Norberg

Le chapitre 3 souligne que le rôle spécialisé joué par la linguistique appliquée dans la promotion et le développement de langues minoritaires est un moyen de préserver la capacité plurilingue des minorités.

Chapitre 4

Le développement d'une école bilingue : le point de vue d'une directrice d'école

Elisabeth Fleischmann

Dans le chapitre 4, l'accent est mis sur le chef d'établissement, dont le rôle mobilisateur est fondamental pour le développement de l'école.

Chapitre 5

A vos marques, prêts, partez ! L'enseignant comme participant de la politique linguistique scolaire

Antoinette Camilleri Grima

Les enseignants jouent un rôle fondamental dans l'ensemble du processus de valorisation de toutes les langues, comme souligné au chapitre 5.

Les études de cas présentées dans le CD-Rom qui accompagne cette publication fournissent de nouveaux témoignages et exemples d'approches à l'échelle de l'établissement :

Une étude de cas maltaise : ppp² / Le rôle du chef d'établissement dans le développement de l'école (chapitre³)

Noel Calleja

Dans sa présentation PowerPoint (ppp), Noel Calleja décrit la manière dont le maltais et l'anglais sont utilisés comme langues d'instruction dans une école primaire bilingue. Dans un autre chapitre, il montre que le chef d'établissement joue un rôle fondamental dans la promotion et la mise en œuvre d'une vision du plurilinguisme, et décrit la manière dont il a atteint cet objectif dans son propre établissement.

Une étude de cas hongroise : (ppp) / Enjeux et défis de l'éducation bilingue (chapitre)

Dora Kovacs

Dora Kovacs s'intéresse au processus et aux décisions menant à l'établissement d'un programme bilingue équilibré offrant des possibilités de développement plurilingue.

Une étude de cas espagnole : (ppp) / Considérations économiques et sociales dans la mise en place d'un nouveau programme bilingue

Luis Grajal de Blas

Luis Grajal de Blas décrit une série de facteurs sociétaux qui influent sur le type et la qualité de l'innovation linguistique à l'école.

Une étude de cas roumaine : (ppp) / Le travail sur projet : un outil de promotion du plurilinguisme (entretien)

Gabriela Hurghis

Gabriela Hurghis montre que le travail sur projet et les documents produits par l'apprenant constituent un outil pédagogique qui favorise le plurilinguisme.

Diversification du curriculum linguistique (entretien)

Wolfgang Pojer

Wolfgang Pojer décrit la manière dont un collège (premier cycle de l'enseignement secondaire) a pris l'initiative de transformer le curriculum linguistique et de diversifier les options d'enseignement des langues.

Commençons par les plus jeunes ! (chapitre)

Leena Huss

Dans ce chapitre, Leena Huss présente un projet original de revitalisation de la langue dans l'éducation préscolaire, lancé à l'initiative d'une enseignante

2 « ppp » renvoie aux entrées de la section du CD-Rom intitulée « Workshop ».

3 « chapitre » renvoie aux entrées de la section « Etudes de cas ».

qui exerçait aussi diverses responsabilités au niveau communal.

L'utilisation d'une langue étrangère comme support d'enseignement (chapitre)

Johanna Kapitánffy

Johanna Kapitánffy procède ici à une évaluation critique d'un programme scolaire bilingue mis en place à Budapest. Elle soulève plusieurs questions tout en dégageant les implications pour d'autres programmes similaires menés ailleurs.

Au sein de l'école, ce sont essentiellement la direction et le personnel enseignant qui sont en position de créer un sens de la communauté, une *Gemeinschaft*, avec les parties prenantes situées à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Les descriptions de cas de Calleja, Grajal de Blas, Pojer et Hurghis, entre autres, en fournissent un bon exemple⁴. Il serait vain pour une école d'organiser une éducation aux langues dans le but de promouvoir le plurilinguisme, si cela entraîne des attitudes négatives parmi les partenaires. Chacun a son rôle à jouer en synchronisation avec les autres, et chaque activité doit être développée dans un esprit de corps. Camilleri Grima (chapitre 5), par exemple, souligne le rôle de l'enseignant et de son perfectionnement professionnel dans cette recherche du sens de la communauté et Norberg (chapitre 3) explique le rôle des experts dans l'élaboration de programmes pour les langues minoritaires, une activité où la collaboration entre experts et enseignants est fondamentale.

La valeur ajoutée dans la direction de l'école provient du sentiment de signification, d'intégration et de démocratie ressenti par tout un chacun. Les relations avec la collectivité constituent un volet essentiel de la gestion d'une école moderne (Tianping, 2003). Un principe de base est donc que des efforts doivent être faits pour renforcer la communication et la coordination de l'école avec ses partenaires externes. C'est par ce type d'initiatives que les écoles peuvent « modéliser » l'acceptation et le respect et non seulement refléter le plurilinguisme, mais de fait le mettre en évidence et lui donner une visibilité positive. En présentant ces profils scolaires, notre objectif est d'illustrer comment ce défi a été relevé par certaines écoles. Un exemple typique est celui du projet concernant la langue parlée dans la région tornedalienne (Huss), où toute la communauté a soutenu la revitalisation linguistique et coopéré avec l'établissement comme s'il s'agissait de son propre projet.

Le *Guide* propose plusieurs scénarios pour l'organisation de l'enseignement plurilingue. Il examine en détail les facteurs sociaux et linguistiques à prendre en compte dans la prise de décision et pour stimuler et gérer une nouvelle culture du plurilinguisme. Une diversification de l'offre en langues dans les établissements est

4 Le nom de famille de l'auteur est utilisé ici lorsqu'il est fait référence aux contributions présentées dans le CD-Rom. Les indications de chapitre renvoient aux études de cas présentées ici.

notamment recommandée, une approche illustrée ici dans les études de cas de Young et Hélot (chapitre 2), Norberg (chapitre 3), Huss et Pojer. Le *Guide* propose aussi différentes modalités de mise en place d'une éducation plurilingue, comme la possibilité d'une diversification des fonctions enseignantes, le décloisonnement des enseignements de langues, ou encore la coordination longitudinale de l'enseignement et de l'offre en langues. Ces aspects sont illustrés dans les présentations de Hurghis, Calleja, Kapitánffy, Grajal de Blas et Kovacs. D'autres suggestions sont formulées dans le *Guide*, notamment à propos des contenus de l'enseignement des langues, de l'évaluation et de l'autonomie des apprenants. Des modalités de mise en œuvre de ces démarches dans la pratique sont décrites dans le chapitre rédigé par Fleischmann (chapitre 4). Il existe aussi d'autres méthodes et moyens de promouvoir le plurilinguisme. Il est fait référence dans chaque contribution aux sections correspondantes du *Guide*.

Les écoles citées en exemple dans cette publication sont situées dans différents endroits d'Europe (voir carte). Elles représentent une diversité de contextes sociolinguistiques, ainsi que différentes politiques de valorisation des langues en milieu scolaire. Dans les études de cas de Hongrie (Kapitánffy, Kovacs), de Malte (Calleja), d'Espagne (Grajal de Blas) et d'Autriche (Fleischmann, chapitre 4), par exemple, le choix de l'éducation bilingue constitue la première étape importante sur la voie de la compétence plurilingue. Les études de cas de Suède (Huss) et d'Allemagne (Norberg) soulignent l'importance de la revitalisation linguistique dans les communautés minoritaires, tandis que les entretiens avec Pojer (Autriche) et Hurghis (Roumanie) illustrent différents types de démarches que les écoles sont prêtes à mettre en œuvre afin de promouvoir la compétence plurilingue.

Ces études de cas traitent de trois questions fondamentales :

- a. Comment les écoles peuvent-elles donner l'impulsion qui permettra d'établir une continuité entre l'école et le domicile dans les cas où les élèves maîtrisent déjà plus d'une langue ?
- b. Comment peut-on attribuer une valeur à toutes les langues ?
- c. Quels types de problèmes les écoles doivent-elles affronter lors de la mise en œuvre de changements en faveur de la diversité linguistique ?

a) Etablissement de la continuité entre école et domicile

Une des expériences d'appauvrissement linguistique que connaissent de nombreux enfants est la situation où la langue qu'ils parlent à la maison est absente de leur école, voire peut-être dévalorisée au sein du système éducatif de leur pays de résidence. Bien qu'en règle générale, il soit préférable qu'un enfant fasse l'expérience de la continuité linguistique entre son école et son domicile, de nombreux enfants en Europe et ailleurs vivent la situation contraire. Dans la mesure où la discontinuité culturelle peut être une source de stress considérable pour les enfants et leurs familles (Ramsey, 1998), ce type de stress doit être réduit, soit par le domicile, qui assume une part de responsabilité en

veillant à ce que tout ce qui se déroule à l'école soit « révisé » et « vécu » à la maison, soit par l'école, qui a davantage soin de prendre en compte les pratiques linguistiques et culturelles des enfants. L'obligation en incombe normalement à l'école, du fait qu'à la maison, la famille éprouve généralement un stress similaire à celui de l'enfant.

Ces études de cas montrent comment la visibilité de la diversité a été accrue à l'intérieur des écoles de façon très positive et profitable. Parfois, les relations internes et même externes s'en sont trouvées transformées, ce processus ayant favorisé le développement d'un sens de la communauté (*Gemeinschaft*). C'est là également un moyen important d'encourager le plurilinguisme, car les ressources linguistiques déjà présentes au sein de la communauté sont renforcées par l'école.

Une école primaire de Didenheim, en Alsace, France (chapitre 1), relève le défi de l'éradication du racisme en choisissant de travailler selon une approche à l'échelle de l'établissement. A l'origine du projet, un groupe d'enseignants qui impliquent un nombre important de parents, les invitent à l'école et les amènent à participer d'une façon organisée et constructive. Les enseignants deviennent des apprenants de diverses langues et cultures existant au sein de la communauté, mais normalement absentes de l'école, aux côtés des élèves.

Pour la promotion du sorabe (chapitre 2), l'école répond au besoin de la communauté sorabe de dynamiser sa langue. La communauté n'était pas en mesure de relever le défi par ses propres moyens. L'école, en revanche, est une organisation au sein de laquelle les langues sont traditionnellement « étudiées ». Elle a ainsi contribué en fournissant l'habitus adéquat pour la promotion de la culture sorabe et le développement de la langue sorabe.

De même, la revitalisation du meänkieli (Huss) a rassemblé école et communauté d'une manière inédite. Dans ce dernier cas, le changement est principalement initié par une responsable communale (qui est également enseignante) qui lutte pour faire revivre la langue auprès des enfants d'âge préscolaire dans deux jardins d'enfants de la commune. La communauté locale, à son tour, répond à cette initiative en soutenant l'utilisation du meänkieli par les enfants de différentes manières.

En Hongrie (Kapitánffy, Kovacs), les forces du marché, qui soumettent l'école à des pressions financières et éducatives, d'une part, et l'évolution du système éducatif (à l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays), de l'autre, contribuent à la création d'un nouveau concept : l'enseignement de matières non linguistiques à l'aide d'une langue étrangère. Confrontées à une demande grandissante des parents, qui souhaitent un meilleur enseignement des langues, notamment en anglais, les écoles décrites ici ont relevé le défi en créant une série de classes bilingues hongrois-anglais.

Le contexte maltais (chapitre 5) illustre le rôle fondamental joué par l'enseignant dans le processus éducatif. Les enseignants non seulement transmettent en classe leurs propres métaphores dans l'utilisation et l'apprentissage de la langue, mais sont également préparés à participer à la planification du développement scolaire afin d'améliorer l'environnement pédagogique au sein de l'école. Ce chapitre rejoint la

réflexion présente dans le *Guide* (Beacco et Byram, 2003, p. 68) concernant « *ce que l'on peut considérer comme le répertoire linguistique "ordinaire" d'un adulte européen, ayant reçu une éducation secondaire* », de même que l'explication des représentations sociales des langues (section 3.1), et illustre comment les enseignants intègrent leur bagage linguistique dans l'expérience scolaire.

b) Valoriser toutes les langues

Il ne s'agit pas de savoir si une langue est minoritaire ou majoritaire. Le statut social d'une langue, le nombre de ses locuteurs, leur pourcentage au sein d'une population donnée, sa nature de langue autochtone ou d'immigration, de langue colonisatrice ou colonisée ne sont pas soumis à discussion. Toutes les langues possèdent une valeur pour leurs locuteurs et l'effort des écoles n'est lié à aucun autre critère.

Les langues représentées ici appartiennent à différentes familles linguistiques : le meänkieli est apparenté au finnois et, comme le hongrois, appartient à la famille finno-ougrienne ; le bas sorabe est apparenté au polonais, une langue slave ; le roumain est une langue romane ; le maltais est une langue hétérogène d'origine sémitique avec des strates de langue romane et d'anglais ; l'anglais appartient au groupe germanique ; l'alsacien est un dialecte français germanique ; un grand nombre de langues ont été incluses dans le projet pédagogique en Alsace afin de leur accorder une égalité de traitement, quel que soit leur statut au sein de la société.

Le statut social des langues incluses dans les projets est très variable. Le projet de Didenheim comporte les langues suivantes : des langues d'immigrants telles que l'arabe, le turc et le polonais, des langues étrangères de premier plan telles que le japonais, ainsi que le dialecte local alsacien. Le sorabe et le meänkieli sont des langues autochtones ethniques, qui peinent à survivre sous l'oppression d'une langue majoritaire. Le maltais et le hongrois sont des langues nationales. L'anglais a respectivement le statut de deuxième langue et de langue étrangère à Malte et en Hongrie. Toute langue est valorisée, aussi longtemps que sa présence ne s'impose pas en menaçant les droits des locuteurs d'autres langues. Cette menace n'apparaît dans aucun des contextes décrits ici. Par exemple, la présence à une large échelle de l'anglais dans les écoles à Malte et en Hongrie est justifiée par le fait qu'elle répond à l'un des besoins de la communauté (pour une discussion approfondie, voir Wright, 2004). De plus, la recherche confirme que le bilinguisme peut être un tremplin efficace vers le plurilinguisme (Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001). Il apparaît clairement que les écoles décrites ici prévoient que le bilinguisme sera une nouvelle expérience.

Des types variés d'écoles sont présentés, d'une petite école primaire en Alsace à plusieurs grands établissements secondaires en Hongrie, Autriche, Roumanie et Espagne et de classes préscolaires en Suède à la formation des enseignants à Malte. La taille, le type ou le niveau des établissements sont indifférents. Tout programme de diversité linguistique peut être mis en œuvre dans toute école ou institution dédiée aux langues.

Les méthodes adoptées pour introduire l'innovation peuvent fortement varier. Par exemple, dans le cas du sorabe, l'immersion s'effectue dans la langue minoritaire. Dans le cas de la Hongrie, l'immersion s'effectue dans la langue étrangère, l'anglais. Les écoles autrichiennes représentées ici excellent dans la quantité comme la qualité de l'offre en langues étrangères. A Didenheim, l'école a opté pour l'exposition à un grand nombre de langues et de cultures et bien que la représentation de chaque langue y soit minimale, cette approche a eu un fort impact sur les élèves qui parlent ces langues à la maison. Le cas du meänkieli et du sorabe illustre un effort intensif pour dynamiser des langues qui, bien qu'elles soient actuellement dans une position menacée, semblent réussir à recouvrer une certaine vitalité.

c) Problèmes auxquels les écoles sont confrontées

Le *Guide* présente différents scénarios possibles concernant ce qui peut être fait pour motiver le plurilinguisme dans les organisations éducatives. Ces profils de cas décrivent des travaux en cours et examinent les opportunités aussi bien que les défis qui naissent des réalités susceptibles de faire aboutir ou échouer de tels efforts.

Chaque auteur dans cette publication se concentre sur un aspect différent ; ainsi, dans leur ensemble, les études de cas couvrent différentes questions d'ordre théorique et pratique. Il est probable que de telles préoccupations surgissent dans toute école désireuse de mettre en œuvre un programme plurilingue innovant.

Young et Hélot (chapitre 2) décrivent l'implication parentale et la façon dont cela fait de la communauté « extérieure » une source utile dans la valorisation de la différence. La question de la relation entre l'école et les parents n'est pas simple et il existe différents modèles de coopération que les écoles peuvent adopter (Leroy et Manning, 1992). Dans ce cas concret, en partant d'une absence totale de participation parentale, les parents deviennent la principale source d'apports éducatifs et linguistiques. En fin de compte, tout le monde en bénéficie : les parents eux-mêmes, car ils deviennent plus intéressés et directement impliqués dans ce qui se passe à l'intérieur de l'école de leurs enfants ; les enseignants acquièrent des capacités et des compétences interculturelles ; les élèves commencent à voir l'éducation, ainsi que leurs camarades, sous un jour nouveau, plus positif.

Norberg (chapitre 3) examine plus précisément le travail linguistique qui est requis pour revitaliser une langue moins utilisée au sein d'un programme scolaire classique. Le spécialiste en linguistique appliquée doit résoudre différents problèmes au cours du processus de création de supports d'enseignement, non seulement pour la langue en tant que sujet, mais également pour son utilisation en tant que support pour l'instruction, dans une situation où les classes se déroulent en parallèle dans deux langues différentes. Il s'agit là d'une question de planification linguistique, autrement dit de corpus, qui inclut des processus tels que l'élaboration et la modernisation terminologique.

Huss présente une approche du bas vers le haut dans laquelle l'élargissement de l'offre linguistique à l'école (ici dans un contexte préscolaire) est bien accueilli à l'intérieur et, en fin de compte, à l'extérieur de l'école. La mise en œuvre de l'innovation entraîne souvent des attitudes de peur dans les écoles (White et al., 1991). Dans ce cas, ces craintes ont été contenues étant donné la petite échelle de l'essai dans deux écoles, sans parler du fait que les écoles s'étaient portées volontaires.

Les écoles bilingues en Hongrie, Espagne et Autriche ont dû prendre un certain nombre de décisions avant et pendant la mise en œuvre du nouveau programme. Certaines des questions importantes touchant à la conception des politiques linguistiques discutées ici sont très semblables à celles mentionnées par Kaplan et Baldauf (1997), à savoir quelles matières seront enseignées, par qui, à qui et comment. Kapitánffy explique le processus qui mène à la prise de décision et la structure qui en résulte pour le programme. Kovacs souligne le processus de décloisonnement linguistique et l'intérêt des programmes bilingues pour l'enseignement post-scolaire. Grajal de Blas explique le contexte social dans lequel cette expérience intervient. Fleischmann (chapitre 4) décrit le processus du point de vue d'une directrice d'école. L'important rôle joué par le chef d'établissement en tant que porteur d'une vision est également illustré par Calleja.

La formation des enseignants et les paramètres qui leur sont propres sont étudiés par Camilleri Grima (chapitre 5). L'enseignant est un partenaire essentiel dans la mise en œuvre de l'innovation, puisque son succès dépendra pour une large part des perceptions qu'en auront eu les enseignants. Les leçons les plus importantes au sein d'une école ont lieu à des moments critiques de l'apprentissage, lors des échanges entre l'enseignant et les élèves. Il est nécessaire de faire en sorte que les enseignants fassent entendre leur voix sur tous les problèmes qui influencent l'apprentissage et l'expérience linguistiques. De même, la formation des enseignants doit faire face aux défis posés par les innovations effectuées dans les écoles. Comme indiqué par White, pour pouvoir arriver à la gérer, les personnes qui adoptent l'innovation auront presque toujours besoin d'un recyclage (White et al., 1991).

Conclusion

Les études de cas sont porteuses d'un message fort, que l'on peut résumer comme suit :

- dans chacune de ces initiatives d'innovation et de promotion du plurilinguisme, on trouve des personnes qui ne ménagent pas leurs efforts pour concrétiser leur rêve de diversité linguistique et de compétence plurilingue ;
- ces militants, par leur enthousiasme, parviennent à s'assurer le soutien d'autres intervenants à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école ;
- ensemble, ils créent un sens de la communauté et travaillent à la « solution d'un problème » : encourager la compétence plurilingue ;

- leur succès est la somme des efforts de chacun ; ils ont travaillé « ensemble ».

En créant de nouveaux profils linguistiques dans l'enseignement des langues dans les écoles décrites ici, nous contribuons à l'émergence d'un nouveau modèle de la direction de l'école dans lequel les apprenants, les parents et la communauté locale, au lieu d'être exclus, contrôlés et oubliés, participent activement à toutes les activités linguistiques (Hopkins, Ainscow et West, 1994). De même, les enseignants ne sont plus les simples exécutants des programmes éducatifs, mais deviennent des acteurs à part entière dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques scolaires. Le *Guide* fournit des explications très détaillées sur pourquoi et comment on peut innover pour favoriser la diversité linguistique. Les exemples présentés dans cet ouvrage constituent une bonne illustration de la façon dont certaines de ces idées sont mises en œuvre dans différents contextes, et des succès et des défis rencontrés. Nous espérons que ces lectures stimuleront la réflexion et serviront de tremplin pour que les établissements scolaires relaient les efforts déployés par l'Europe pour construire des communautés toujours plus intégrées, constructives et démocratiques.

Références

Beacco, J.-C. et Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, version intégrale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2003.

Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U., "Towards trilingual education", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 4, n° 1, p. 1-10, 2001.

Hopkins, D., Ainscow M. et West M., *School Development in an Era of Change*, Londres, Cassell, 1994.

Kaplan, R. B. et Baldauf, R. B. Jr., *Language Planning, from Practice to Theory*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997.

Leroy, G. B. et Manning, M., *Multicultural Education of Children and Adolescents*, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1992.

May, S., "Language, Nationalism and Democracy in Europe", in Hogan-Brun, G. et Wolff, S. (dir.) *Minority Languages in Europe*, New York, Palgrave Macmillan, 2003.

Ramsey, P. G., *Teaching and Learning in a Diverse World*, New York, Teachers' College Press, 1998.

Sergiovanni, T. J., *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1994.

Tianping, Y., "On the Development of Schools' External Public Relations in China", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 6, n° 2, p. 185-192, 2003.

Townsend, T., *Effective Schooling for the Community: Core-Plus Education*, Londres, Routledge, 1994.

White, R., Martin, M., Stimson, M. et Hodge, R., *Management in English Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Wright, S., *Language Policy and Language Planning*, New York, Palgrave Macmillan, 2003.

Chapitre 2

Le pouvoir parental. Les parents, une ressource linguistique et culturelle à l'école

Andrea Young et Christine Hélot

Introduction

L'apprentissage précoce des langues vivantes est devenu partie intégrante du curriculum primaire dans les systèmes éducatifs de nombreux pays européens. En conséquence, de nombreux programmes de formation des enseignants du primaire préparent désormais leurs étudiants à enseigner une langue étrangère, généralement l'une des principales langues européennes. Bien que cela soit indubitablement un pas dans la bonne direction en ce qui concerne la promotion de bonnes pratiques éducatives dans l'apprentissage précoce des langues, ce développement est néanmoins restreint à l'apprentissage d'une langue et d'une culture « étrangères ».

Etant donné que les classes d'école primaire deviennent de plus en plus multilingues et multiculturelles dans toute l'Europe, il est un peu paradoxal que tout en promouvant l'apprentissage d'une langue vivante au niveau primaire, le nombre croissant d'enfants bilingues/biculturels présents dans nos salles de classe soit souvent négligé (Hélot, 1997 ; Vermes et Boutet, 1987 ; Martin-Jones et Romaine, 1986).

Les futurs enseignants en France sont le produit d'un système éducatif traditionnellement monolingue et monoculturel et n'ont pas souvent été confrontés à une plus large variété de langues et de cultures avant de mettre les pieds dans une salle de classe. Comment peuvent-ils être sensibilisés à la valeur éducative de cette ressource linguistique et culturelle potentielle au sein de la classe ?

Une possibilité pour aborder la question du pluralisme socioculturel et linguistique consiste à l'approcher en partant de l'intérieur des murs de l'école, par la base. Il est possible de personnaliser les projets basés dans les établissements scolaires pour les faire correspondre aux besoins locaux et y inclure des ressources locales, qu'elles soient d'ordre humain ou matériel. Un autre avantage du développement de solutions maison pour répondre aux besoins locaux est la dimension de la responsabilisation (Cameron et al., 1992) engendrée par une telle approche. Les participants aux projets basés dans les établissements scolaires, que ce soit des enseignants, des élèves, des parents ou des membres de la communauté locale, définissent leurs propres agendas et tirent leurs projets dans les directions qu'ils veulent les voir prendre. Cela permet

généralement d’aboutir à des résultats extrêmement gratifiants et pertinents pour toutes les parties concernées.

Dans cette étude de cas, nous nous intéresserons à l’impact de la participation parentale à un projet éducatif linguistique et culturel réalisé sur une période de trois ans dans une école primaire d’Alsace, en France. En invitant les parents à participer au projet, les enseignants ont pu se concentrer sur la coordination des activités pédagogiques et l’atteinte de leurs objectifs, tout en sachant qu’ils pouvaient se fier aux connaissances linguistiques et culturelles des parents, domaines avec lesquels les enseignants étaient généralement peu familiarisés.

En outre, en incluant et en reconnaissant les langues et les cultures de familles vivant au sein de la communauté locale, les enseignants ont également pu établir un certain nombre de liens interculturels et linguistiques entre les environnements familiaux et scolaires de leurs élèves, posant ainsi les fondations d’une société plus tolérante et plus ouverte.

Le contexte

L’Ecole de la Sirène est située à Didenheim, un petit village aux environs de Mulhouse, une grande ville industrielle d’Alsace, dans le nord-est de la France. L’Alsace, une région frontalière voisine de l’Allemagne et de la Suisse, a hérité d’éléments culturels et linguistiques provenant à la fois des cultures française et allemande. En plus de cette identité double, la région a connu des vagues successives d’immigration au fil du temps, en raison de son développement industriel et économique (les maçons italiens, les Polonais venus travailler dans les mines de potasse, les Maghrébins d’Afrique du Nord et, plus récemment, les Turcs). L’école a une faible population de 84 élèves, dont 37 % ont une origine autre que française : arabe : 10,7 %, turque : 9,5 %, polonaise : 4,7 %, portugaise : 2,4 %, italienne : 2,4 %, autre : 4,7 %, plus encore 4,7 % qui parlent l’alsacien à la maison. (L’alsacien est le terme qui désigne des dialectes germaniques locaux encore largement utilisés en Alsace, bien que par une population principalement vieillissante.) Les enfants turcs, en particulier, éprouvaient des difficultés avec la langue française, support de l’enseignement, et le L1 des classes de langue turque à l’école (ELCO – Enseignement des langues et cultures d’origine) ne répondait pas à leurs besoins cognitifs, dans la mesure où très peu de liens étaient établis dans ces classes avec le cursus en français.

Les enseignants éprouvaient des difficultés à discuter avec les parents turcs, qui évitaient de pénétrer dans les locaux de l’école en raison de leurs difficultés à parler français et de leur sentiment d’éloignement vis-à-vis de la culture scolaire française. De plus, l’enseignant chargé de la langue turque dans le cadre de l’ELCO, employé par le gouvernement de la Turquie pour enseigner cette langue à des enfants turcs dans les écoles françaises sur une base hebdomadaire, n’acceptait pas les invitations à

collaborer émises par les autres enseignants de la structure scolaire classique, dans une tentative d'aider les enfants turcs à surmonter leurs difficultés d'ordre linguistique.

Des cours d'ELCO étaient également en place à l'école pour l'arabe et le polonais, mais seule une minorité d'élèves y assistait. En outre, pour pouvoir assister à ces cours, les élèves devaient généralement s'absenter de leurs classes habituelles. En conséquence, ils manquaient certaines leçons et finissaient par être regroupés en fonction de leurs origines supposées, ce qui constitue une forme de ségrégation et est en totale contradiction avec les principes républicains du système éducatif français.

Pour la majorité des enfants à l'école, leur seul contact avec une langue autre que le français avait lieu dans leurs cours de langue étrangère (allemand ou anglais) pendant environ une heure et demie par semaine. C'était un autre aspect problématique, car, après le passage à l'école d'une succession d'enseignants en allemand avec des affectations provisoires, la motivation des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de l'allemand était tombée au plus bas.

L'école avait clairement besoin d'une politique linguistique englobante, qui lui permettrait de reconnaître comme de partager les ressources linguistiques déjà présentes au sein de l'environnement local. Une telle initiative locale devrait trouver moyen de fonctionner au sein d'un cadre doté d'une reconnaissance officielle, sous une forme ou une autre, afin de pouvoir être acceptée et soutenue au niveau institutionnel. Cependant, les différentes dispositions reconnues au niveau national pour l'enseignement des langues (Hélot et Young, 2001) en place à l'école semblaient fonctionner dans un sens contraire à la promotion des langues et des cultures et freiner l'accessibilité, au lieu de fournir aux enfants une exposition linguistique et culturelle diversifiée. De plus, comme dans la plupart des écoles françaises, une hiérarchie institutionnalisée des langues imposées par le curriculum descendant (Hélot et Young, 2003) était en place dans cette école, la langue nationale constituant la principale priorité, avec un statut élevé, les principales langues européennes étant situées au sommet de la pyramide, les langues issues de l'immigration comme les « dialectes » régionaux se retrouvant au bas de celle-ci, avec un statut inférieur.

Un projet est né

Au début de l'année scolaire 2000, après différents incidents à caractère raciste à l'école (dans lesquels certains élèves avaient brutalisé et raillé les enfants de langue turque), le personnel enseignant de l'Ecole de la Sirène a décidé de développer un projet innovant de sensibilisation linguistique et culturelle pour les trois premières années du cycle primaire (voir tableau 1).

Nom de la classe	Age des élèves
CP (Cours préparatoire)	6
CE1 (Cours élémentaire, première année)	7
CE2 (Cours élémentaire, deuxième année)	8
CM1 (Cours moyen, première année)	9
CM2 (Cours moyen, deuxième année)	10

Tableau 1 : Classes d'école primaire en France

Les objectifs du projet ont été initialement définis comme suit par les enseignants :

- « Il s'agit d'une sensibilisation, un contact avec une autre langue.
- La dimension culturelle du projet « Connaître l'autre » : (fêtes, traditions, géographie, costumes...).
- Faire un pas vers l'autre : apprendre à le connaître, rectifier les idées fausses... »

*Compte-rendu de la réunion de préparation entre enseignants, parents d'élèves et le conseiller pédagogique du
7 octobre 2000*

Bien que les enseignants aient pris la responsabilité de lancer les étapes initiales de la définition du projet scolaire sur les langues et les cultures, des représentants locaux de la communauté éducative (enseignants, parents, conseillers linguistiques des autorités locales et chercheurs universitaires) ont été dès le début invités à participer aux réunions et aux discussions et à travailler en partenariat. Cette approche coopérative était une nouveauté pour tous les intervenants et s'est avérée être des plus productives en permettant d'ouvrir le projet scolaire à de nouvelles dimensions, d'enrichir les échanges et d'approfondir la réflexion.

Il a été décidé d'envoyer un courrier au domicile de tous les parents afin de leur expliquer le projet et de demander aux personnes disponibles et volontaires leur participation le samedi matin (horaire auquel des cours se déroulent habituellement dans les classes en France). Bien que toutes les écoles françaises organisent une représentation parentale auprès des instances de l'école, au travers d'associations de parents et d'enseignants, ces associations ne sont pas toujours accessibles à tous, en particulier pour les personnes qui ne parlent pas le français. En conséquence, pour de nombreux parents, la participation parentale à l'école est généralement limitée à l'accompagnement de classes lors des sorties ou de coups de main lors de la fête de fin d'année. En réalité, l'inspecteur académique local doit accorder la permission d'entrer

dans une salle de classe à toute personne extérieure à l'établissement. Comme le projet avait été officiellement approuvé par les autorités, l'école a pu inviter les parents à participer et les offres d'aide ont abondé, à la surprise et à l'émerveillement des enseignants, ce qui a permis de présenter 18 langues et cultures différentes sur la période de trois ans. Toutes les offres d'aide ne provenaient pas de locuteurs natifs de la langue considérée. Par exemple, le parent qui a présenté le japonais était français, mais il avait visité le Japon à plusieurs reprises et avait depuis appris à lire et à parler le japonais. Pour certains parents, la langue et la culture qu'ils voulaient présenter étaient celles de leurs parents, mais de nombreux participants étaient des locuteurs natifs et avaient grandi dans les cultures et les pays dont ils parlaient aux enfants. Cet attachement personnel aux langues et aux cultures a été rapidement perçu par les enfants, qui l'ont commenté au cours d'interviews.

« Ça m'a plu que les gens viennent présenter leur langue plutôt que la maîtresse, parce qu'ils viennent du pays dont ils parlent. »

Elève de CE2

Parents et enseignants ont collaboré de façon étroite, à la fois pour le planning des cours et leur organisation, les parents apportant les connaissances et l'expertise linguistiques et culturelles, les enseignants suggérant l'approche pédagogique et venant en soutien des parents dans la salle de classe.

Des réunions régulières permettant de recueillir les réactions, auxquelles parents participants, enseignants, conseillers linguistiques scolaires et chercheurs universitaires étaient tous invités, ont également constitué une composante importante du projet. Ces réunions ont permis aux parents qui venaient de finir de présenter leur langue et leur culture de partager leurs expériences avec ceux qui allaient commencer, en présence et avec le conseil de professionnels de l'enseignement.

Nous aimerions ici insister sur le fait que notre rôle de chercheurs s'est strictement limité à observer et à enregistrer les actes. Nous avons entendu parler du projet par hasard et avons demandé la permission de participer aux cours et aux réunions et de filmer les enfants, mais nous avons décidé de notre propre chef d'adopter un comportement d'observateurs, en ne répondant aux questions et en ne fournissant des informations que lorsque cela nous était demandé sur un point précis. La raison de cette attitude était que nous voulions observer le processus de responsabilisation, enregistrer la manière dont les enseignants trouvent leurs propres solutions dans des situations pédagogiques délicates et identifier la façon dont il est possible de relier la recherche universitaire à leurs besoins professionnels. A cet effet, nous avons également mené des entretiens individuels avec les parents, enseignants et élèves à la fin du projet.

Les activités entreprises par les parents lors de ces cours étaient variées et incluaient par exemple : apprendre des données géographiques et historiques sur les pays concernés, découvrir et goûter les spécialités de différentes traditions culinaires,

apprendre à chanter des comptines accompagnées de gestes, lire des contes traditionnels dans des livres bilingues, apprendre des danses traditionnelles, essayer des costumes traditionnels, regarder des vidéos amateurs représentant une cérémonie de mariage ou la vie scolaire dans le pays en question, apprendre comment se présenter, saluer et dire *s'il vous plaît* et *merci* dans leur contexte, ainsi que du vocabulaire de base, comme les noms des couleurs ou de fruits.

Les parents ont proposé le cadre des leçons et le personnel enseignant a suggéré des façons de les présenter aux enfants, de façon aussi interactive que possible, soit au cours des séances de préparation, soit pendant la classe proprement dite. Etant donné que les enfants participant au projet étaient âgés de 6 à 8 ans, il a fallu adapter de nombreuses activités à leur niveau de développement. Par exemple, les plus jeunes ont particulièrement apprécié les activités de répétition de nouveaux sons et de chant, dans lesquelles ils ont excellé, alors que les plus âgés ont posé davantage de questions sur les particularités culturelles et linguistiques et ont fait montre d'une curiosité et d'une perspicacité remarquables. Ils ont par exemple posé les questions suivantes :

« C'est drôle comme le vietnamien a plein d'accents. Pourquoi il y a des points en dessous et des accents au-dessus ? »

« Pourquoi la mariée ne sourit pas ? »

« Pourquoi est-ce que l'alsacien est un dialecte et pas une langue ? »

« Pourquoi est-ce que les Vietnamiens n'ont pas la même couleur de peau ? »

« Est-ce que le français est une langue ? »

Elèves de CE2

Une formation ou pas ?

Les parents apportant leur aide pour les langues concernées ont pu répondre aisément à certaines des questions soulevées par les enfants. Par exemple, la fiancée doit avoir l'air triste parce qu'elle quitte sa famille pour rejoindre celle de son mari et, par respect pour ses parents, elle doit sembler triste à ce propos. D'autres problèmes, tels que la différence de couleur de peau, ont été expliqués par l'enseignant. Des difficultés ont cependant surgi lorsque les enseignants avaient à répondre à des questions précises d'ordre linguistique, comme par exemple la définition d'un dialecte. C'est dans de tels moments que les enseignants se sont tournés vers les chercheurs pour obtenir leur avis et que les réunions du groupe sont devenues des moments clés du processus de responsabilisation (De Mejia et Tejada, 2003). La discussion de questions telles que les modalités d'utilisation de leurs deux langues par des personnes bilingues, les raisons de l'utilisation du terme de dialecte pour l'alsacien, etc. ont contribué au développement des connaissances linguistiques des participants, que ceux-ci ont alors pu communiquer aux enfants à l'école.

Lorsqu'on leur a demandé, au cours des interviews, s'ils pensaient tirer parti de cours de formation spécifiques sur les langues et les cultures, deux enseignants sur trois ont exprimé leur satisfaction vis-à-vis des dispositions déjà en place.

« Disons que, on s'est quand même bien reposé sur les parents. Nous ce qui nous a permis de mener à bien le projet, c'est votre présence, la présence de [nom du conseiller pédagogique] aussi parce qu'on avait chaque fois une dimension extérieure parce que quand on est dans le projet, submergé, nos corrections, nos machins etc. on n'arrive pas toujours à clarifier des choses, prendre du recul et je crois que ce que vous avez fait, vous avez eu un rôle primordial qui était important et vraiment on a apprécié, si si si vraiment et se sentir soutenu, avoir des aides, des informations extérieures, chaque fois des doc. C'était une dimension qui était importante... C'était un projet formateur, vous voyez ce que je veux dire ? Sans qu'on aille se renfermer dans un stage... pour nous c'était beaucoup mieux d'avoir le terrain, enfin, d'avoir ce qu'on a vécu là. »

Enseignante de CE2

Là encore, le fait de devoir réfléchir à des problèmes linguistiques et culturels au niveau local semble constituer pour les enseignants le moyen le plus efficace pour trouver leurs propres réponses à leurs propres problèmes pratiques. Face au tableau, les

solutions partant de la base sont préférées aux directives imposées d'en haut. Cependant, cela ne signifie pas que le soutien ministériel officiel pour de telles entreprises soit superflu, en particulier dans un pays aussi centralisé que la France, dans lequel les enseignants sont censés mettre en œuvre des directives et y sont habitués. Ces directives peuvent aider les enseignants dans leurs efforts pour rendre légitime une approche plus plurilingue de l'enseignement linguistique et culturel.

Le vent du changement ?

La France possède une tradition républicaine forte de centralisation et est bien connue pour son modèle « une nation, une langue ». D'après la législation et la Constitution françaises, la langue française occupe une position centrale dans la société française, réaffirmée en 1994 par la loi Toubon (loi 94-665 du 4 août 1994, Ager, 1999) :

Langue de la République en vertu de la Constitution, la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. Elle est la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics.

L'un des effets de cette loi dans la vie de tous les jours est que tout ce qui est écrit ou parlé dans une langue autre que le français doit être accompagné de sa traduction en français. Ainsi, par exemple, un panneau d'affichage portant un slogan écrit en anglais doit également indiquer la traduction en français de ce slogan. En 1995, le ministre de l'Éducation de l'époque, François Bayrou, a indiqué dans le nouveau curriculum (*Le Nouveau Contrat pour l'école*) : « *Priorité absolue à la langue française. La maîtrise de la langue française, orale et écrite, est la première des priorités...* » et en 2001, un autre ministre de l'Éducation, Jack Lang, a insisté de nouveau sur le rôle central de la langue nationale concernant l'intégration.

Cela n'est donc pas une surprise de constater que la plupart des parents français aspirent à ce que leurs enfants maîtrisent la langue française. Suite au développement de l'Union européenne, les dernières années ont connu une augmentation de la demande parentale pour des compétences linguistiques plus fortes dans d'autres des principales langues européennes. Cependant, cet élargissement des horizons linguistiques ne s'est pas étendu à d'autres langues, en particulier celles situées en bas de la hiérarchie des langues. Sans reconnaissance nationale officielle de la compétence plurilingue, de nombreuses familles appartenant à des minorités ethnolinguistiques ont souffert, et souffrent encore, du manque de reconnaissance de leurs propres langues maternelles et de leur incapacité à transmettre leurs langues à leurs enfants dans un tel climat général d'assimilation. Marie-Rose Moro, une ethnopsychiatre qui travaille avec des patients appartenant à des minorités ethniques dans un hôpital parisien, écrit :

S'il y a un dénominateur commun dans la plainte de tous nos patients c'est la non-reconnaissance : ils ont le sentiment de n'avoir pas de place. Ils disent que leur savoir est nié et que d'ailleurs ils ne peuvent même pas le transmettre sans nuire à leurs enfants.

Moro, 2002a, p. 48

Un des parents que nous avons interviewés à l'école a également fait référence à ce phénomène :

« ... ma mère me parlait berbère et on lui parlait berbère, mais il y a un moment, c'est vrai, elle nous a dit euh bon maintenant je ne veux plus que vous parliez berbère, parce que c'est vrai que à l'école, quand on allait à l'école, il y avait des confusions, alors elle nous a dit, vous arrêtez et c'est dommage je trouve, franchement, je le regrette maintenant... alors qu'à l'époque je pensais que c'était une sous-culture, peut-être que c'est le système scolaire qui nous faisait penser aussi, les gens et tout qui nous faisaient penser que l'arabe ce n'était pas... »

Parent berbère

De telles attitudes négatives envers le plurilinguisme se perpétuent dans les plus jeunes générations, bien que ce soit souvent de manière inconsciente. Bien que les élèves de 6 ans à Didenheim n'aient certainement pas fait personnellement l'expérience d'être punis pour parler alsacien à l'école, comme c'était le cas en Alsace après la seconde guerre mondiale, quand il était « chic de parler français » (Vassberg, 1993), les enfants ont éprouvé de l'embarras et de l'inconfort au cours de la première séance sur la langue et la culture alsaciennes. Une fille a rampé carrément sous la table lorsqu'on lui a demandé de répéter quelque chose en alsacien. Etait-ce parce que c'était la première classe de langue et de culture ? Ou bien les enfants manifestaient-ils des traces d'expériences traumatiques profondément enracinées par la communauté de langue alsacienne, qui ont été transmises, d'une façon ou d'une autre, aux plus jeunes générations ?

L'idée que l'identité nationale française puisse être renforcée par l'enseignement d'un modèle de français « identique » pour tous les citoyens français (Fantapié, 1979, p. 211-212) et par la négation de toutes les autres variétés linguistiques pouvant être parlées à la maison trouve toujours une résonance dans le discours de nombreux enseignants du primaire en France aujourd'hui. Au mieux, le fait qu'un enfant puisse parler une langue autre que le français à la maison n'a aucune conséquence et ne constitue pas une préoccupation pour de nombreux enseignants. Au pire, cependant, la « *priorité absolue* » (Lang, 2001) de la langue française pour tous les élèves du cursus primaire français, couplée avec la vision monolingue de nombreux enseignants qui pensent que la connaissance d'une autre langue pourrait « interférer » avec la maîtrise de la langue nationale, amène souvent ces enseignants à décourager activement les

parents de parler la langue reçue en héritage avec leurs enfants à la maison. Sur cette question, les enseignants de Didenheim ont admis que leurs opinions avaient changé de façon fondamentale au cours du projet :

« Cette année le projet, mais également le fait de tout ce qui a été mis en place au niveau de cette école, on se rend compte de l'importance de maîtriser sa langue maternelle avant d'acquérir quoi que ce soit d'autre, donc oui mon opinion évolue là-dessus oui. »

Enseignante de CE1

La publication des nouveaux programmes par le ministère en 2002 avait suscité de nouveaux espoirs. Pour la première fois, il était fait référence aux enfants « *dont la langue maternelle n'est pas le français* » (MEN, 2002a, p. 126 ; MEN, 2002b, p. 90). Cependant, ces textes ne font que mentionner ce point en passant et les termes utilisés (Varro, 2003) pour les décrire ne font pas écho à la terminologie à connotation positive, comme par exemple le terme d'*élèves bilingues*, utilisé dans certains pays.

En plus de reconnaître l'existence d'élèves plurilingues, les nouvelles directives apportent également un soutien officiel à des initiatives telles que le projet Didenheim en encourageant les enseignants à familiariser leurs élèves à la diversité linguistique et culturelle, en valorisant les langues des élèves dans leurs classes et en invitant occasionnellement les locuteurs natifs de ces langues dans la salle de classe (MEN, 2002a, p. 129 ; MEN, 2002b, p. 92). Ce que le projet Didenheim a fait, et continue de faire, est de mettre ces directives en pratique.

« On fait sortir les bons côtés... Je crois que là on essaie justement de prendre les différences, de les mettre en relief, mais les bons côtés de ces différences, et ce que cela peut avoir d'enrichissant... et puis il y a tout ce qu'on vit en commun en fait... les enfants sont riches de leurs expériences, de leur culture personnelle, mais tout est mis en commun pour construire une histoire commune à la classe. »

Enseignante de CE1

Ce projet n'aurait jamais pu se réaliser sans la participation parentale, mais ce sont les enseignants qui en sont les principaux initiateurs. Comme l'écrit Lüdi (2000) :

Ce sont le plus souvent les enseignants qui représentent l'élément moteur décisif de la diversification linguistique, avec leur enthousiasme, leur engagement, leur curiosité et leur volonté de contribuer de façon professionnelle à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des langues...

En fait, ce que font les enseignants de Didenheim, c'est reconnaître le capital culturel et linguistique des parents. Ce capital n'est plus dans la mauvaise devise (Gewirtz et al., 1995), mais il est converti en une richesse partagée et appréciée au sein de la salle de classe.

Une ère nouvelle

Après trois ans d'observation, d'enregistrements et d'évaluations, nous pouvons affirmer avec certitude que les enfants de Didenheim, leurs enseignants, les parents participants et les chercheurs ont tous fortement progressé en direction de la sensibilisation aux langues et à la culture. Les enfants manifestent une motivation et un enthousiasme forts envers l'apprentissage des langues, connaissent une bien plus grande variété de langues qu'avant le lancement du projet et savent s'y référer.

Les parents, dont le rôle était essentiel au projet, sont reconnaissants d'avoir la possibilité de parler d'un sujet cher à leurs cœurs et des compétences linguistiques et culturelles qu'ils ressentent souvent comme sous-estimées ou ignorées.

« ... pour cette maman donc il s'agissait de l'arabe, j'ai parlé avec elle dans le contexte aussi politique, elle m'a dit que ça lui avait fait du bien de présenter en fait sa culture effectivement, présenter un autre côté en fait de sa culture... ça la valorisait je crois et elle avait besoin et manifestement ça a été quelque chose de riche pour elle aussi. »

Enseignante de CE1

En conséquence, les parents comme les enfants se sont sentis reconnus et acceptés par l'école et appréhendent moins de s'y rendre. C'est le fait de posséder un talent ou une compétence appréciés qui donne aux parents la confiance requise pour participer aux activités scolaires (Sallis, 1988), ce qui peut amener une amélioration des relations parents-enseignants. Toutes les parties ont particulièrement remarqué un changement de comportement de la part des mères turques. Alors qu'auparavant, ces mères ne mettaient jamais le pied dans les locaux de l'école et qu'établir le moindre dialogue avec elles était difficile, on les rencontre désormais fréquemment après les cours en train de parler avec les enseignants, l'une d'elles jouant le rôle d'interprète, afin de savoir comment aider leurs enfants à progresser à l'école et comment elles-mêmes pourraient contribuer à la vie scolaire. Il faut se souvenir que pour nombre de ces parents, l'école dans leur pays d'origine était souvent une expérience très courte dans le temps et qu'en conséquence, pénétrer dans un lieu d'apprentissage dans un pays dont la culture n'est pas toujours comprise et dans la langue duquel elles n'ont pas forcément une maîtrise suffisante pour s'exprimer librement représente une perspective relativement intimidante.

Les enseignants expliquent qu'ils ont développé leurs propres connaissances linguistiques et culturelles (Young et Hélot, 2003) et que cela a éveillé leur curiosité :

« Oui, oui... j'étais passionnée par le langage des signes, l'arabe aussi, c'est très très enrichissant pour nous. »

Enseignante de CE1

« Une ouverture énorme quoi, envie encore plus d'aller à la découverte d'autres langages, d'autres pays. Une curiosité démultipliée. J'étais déjà curieuse, mais je le suis encore plus. »

Enseignante de CP

Ils déclarent également mieux comprendre les difficultés d'ordre linguistique et culturel que rencontrent ceux de leurs élèves qui ne sont pas des locuteurs natifs du français et ont remarqué que leurs élèves turcs brillent en classe, assurés de savoir qu'ils peuvent dépasser leurs camarades dans certains domaines.

« ... ils n'ont plus la même place dans l'école. Rien qu'à leur niveau à eux quoi, le fait de, qu'on valorise leurs mamans, qu'on valorise leur culture, leur langue... l'année dernière quand on a fait turc ... ils étaient très fiers. »

Enseignante de CP

En tant que chercheurs, nous nous émerveillons de la façon dont la générosité, l'empathie et le respect, combinés avec le partage de l'expertise et de la connaissance, ont contribué à la réussite du projet. Parents, enseignants et élèves ont participé efficacement à une expérience d'apprentissage partagé, ou « partenariat éducatif » (Cummins, 2000), dans laquelle les participants se responsabilisent et se respectent les uns les autres, préservant un équilibre subtil du pouvoir au bénéfice de tous et non un déséquilibre en faveur des professionnels (Vincent, 2000). Nous estimons également que les projets basés dans les établissements scolaires, qui partent de la base, sont davantage susceptibles d'avoir un impact et de résister au passage du temps que les politiques de haut en bas qui restent souvent à l'état de documents imprimés, au lieu d'être mises en pratique. Le projet de Didenheim est un exemple de bonne pratique qui montre comment les enseignants peuvent trouver leurs propres solutions à leurs propres problèmes et comment il peut être non seulement bénéfique, pour toute la communauté scolaire, de demander aux parents de mettre leurs propres connaissances à contribution. Le responsable de l'inspection pour les langues, basé à Paris, a même entendu parler de cette initiative et l'a citée comme un exemple de bonne pratique. Aujourd'hui, le projet proprement dit n'est plus seulement un projet, il a été intégré au curriculum de l'école,

grâce à l'apparition opportune et appropriée de directives ministérielles et au succès éprouvé de l'approche employée.

Concernant les incidents à caractère raciste, il serait appréciable de pouvoir écrire qu'ils appartiennent au passé, mais malheureusement, pour une petite minorité d'enfants, l'influence des opinions professées à la maison ne peut être combattue par le seul biais des projets scolaires. L'école peut contribuer à faire reculer le racisme en apprenant aux enfants à être des citoyens tolérants et cela peut faire une différence dans certains cas, mais nous ne pouvons pas nous voiler la face en prétendant que cela fonctionne pour tout le monde. Comme l'écrit Moro (2002b, p. 181) :

Le racisme n'est pas inéluctable mais il guette chacun d'entre nous, individuellement et collectivement, de manière plus ou moins active. Il y a donc un véritable travail de repérage à faire, de décentrage des êtres... C'est une décolonisation de soi-même qui s'impose, toujours à recommencer... Le racisme est une violence fondamentale faite à l'être qu'il s'agit d'extirper, non pas avec de bons sentiments inefficaces mais avec des idées audacieuses, des innovations pédagogiques, le respect de la culture des parents à l'école, de nouvelles modalités de prévention et de soins, réflexion [...] qui intègre les obstacles constatés et donc ne les nie pas à priori.

Conclusion

Le projet a été sans conteste une grande réussite au niveau local et un exemple concret de la mise en pratique des directives contenues dans les nouveaux documents nationaux de programmation concernant l'enseignement des langues (MEN, 2002a, MEN, 2002b).

Cependant, nous voudrions soulever deux questions importantes qui sont apparues au cours de ce projet. La première concerne le besoin d'informer tous les participants des objectifs de tels programmes. La notion de compétence plurilingue n'a été définie que récemment et elle doit être expliquée aux enseignants, aux parents et aux élèves.

Etre plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plus d'une variété linguistique, à des degrés de maîtrise non nécessairement identiques et pour des utilisations diverses (participer à une conversation, lire ou écrire des textes).

Beacco et Byram, 2003, p. 38

Le projet Didenheim constitue une illustration d'une approche alternative à l'apprentissage traditionnel des langues et il est important de souligner à tous ceux impliqués dans un tel projet qu'apprendre sur les langues n'est pas la même chose qu'apprendre une langue. Comme le définit la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, l'éducation au plurilinguisme désigne l'éducation « [destinée] à éduquer à la tolérance linguistique, à sensibiliser à la diversité des langues, et à former à la citoyenneté démocratique » (Beacco et Byram, 2003, p. 16).

La seconde question sur laquelle nous voudrions alerter les lecteurs concerne les modalités d'intégration de l'éducation au plurilinguisme dans le curriculum, en particulier lorsque la plupart des programmes prônent aujourd'hui l'apprentissage précoce des langues vivantes, ce qui signifie inévitablement une seule langue, qui sera l'anglais dans la plupart des pays d'Europe. Comment pouvons-nous travailler afin d'inclure de riches programmes de sensibilisation dans nos curriculums nationaux ?

Une approche intégrée de l'enseignement des langues dans les établissements pourrait apporter certaines réponses. Un calendrier d'activités scolaires soigneusement conçu, qui alloue un temps suffisant à l'enseignement des langues dans son sens le plus large, le plus inclusif, le rattachant à des matières traditionnelles telles que la géographie, l'histoire, l'alphabétisation, la musique et l'art, pourrait affirmer sa place dans le curriculum en tant que sujet pivot ou sujet relais (tel que pensé initialement par Hawkins, 1987), avec des objectifs fermement ancrés dans l'éducation à la citoyenneté.

Le projet Didenheim a montré comment l'on pouvait combiner la curiosité naturelle des enfants, l'expertise pédagogique des enseignants et les compétences et l'expérience linguistiques et culturelles des parents afin de se mettre au service d'un programme sur mesure d'éducation au plurilinguisme, accessible à l'ensemble de la communauté scolaire. Selon les mots d'une mère berbère :

« ... l'ouverture de l'esprit... c'est important ça pour les enfants je trouve... c'était en fait le but principal... l'ouverture vers l'autre, la tolérance, plus de tolérance, ce que je n'ai pas connu quand j'étais à l'école. »

Parent berbère

Références

Ager, D., *Identity, Insecurity and Image. France and Language*, Clevedon, Multilingual Matters, 1999.

Beacco, J.-C. et Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, version intégrale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2003.

Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, M.B.H. et Richardson, K., *Researching Language. Issues of Power and Method*, Londres, Routledge, 1992.

Cummins, J., *Language Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

De Mejia, A.-M. et Tejada, H., "Bilingual Curriculum Construction and Empowerment in Colombia", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 6, n° 1, p. 37-51, 2003.

Fantapié, A., « La langue française : pourquoi change-t-elle ? », in Joseph Labat et al. (dir.) *La France en mutation depuis 1955*, p. 209-218, Rowley (Massachusetts), Newbury House Publishers, 1979.

Gewirtz et al., *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press, 1995.

Hawkins, E., *Awareness of Language: An Introduction* (édition révisée), Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Hélot, C., « Les dimensions sociales et affectives du bilinguisme précoce : quelles incidences pour l'enseignement des langues à l'école ? », *Les Cahiers du CIRID*, 6, Strasbourg, université Marc Bloch, 1997.

Hélot, C. et Young A., « L'enseignement des langues à l'école : pour une plus grande prise en compte du pluralisme culturel. Les langues orales dans les pays méditerranéens : situation, engagement et recherche », *La revue des deux rives (Europe-Maghreb)*, 2, p. 27-41, Paris, L'Harmattan, 2001.

Hélot, C. et Young, A., "Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued?", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 5, n° 2, p. 96-112, 2002.

Hélot, C. et Young A., « Education à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2 », *LIDIL* (revue de linguistique et de didactique des langues), *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs*, hors série, p. 187-200, LIDILEM, université Stendhal, Grenoble 3, 2003.

Lang, J., *L'application du Plan Langues vivantes à l'école primaire*, discours, Paris, ministère de l'Education nationale, www.education.gouv.fr/discours/2001/dlangviv.htm, 2001.

Lüdi, G., *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe*, actes de colloque, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000.

Martin-Jones, M. et Romaine, S., "Semilingualism: a half-baked theory of communicative competence", *Applied Linguistics*, vol. 7, n° 1, p. 26-38, 1986.

MEN (ministère de l'Education nationale), *Le Nouveau Contrat pour l'école*, Paris, CNDP, 1995.

MEN (ministère de l'Education nationale), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP, 2002a.

MEN (ministère de l'Education nationale), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP, 2002b.

Moro, M.-R., « L'intégration ne devrait pas être un abandon de la culture d'origine », *Libération*, 2 juin 2002, p. 48-49, Paris, 2002a.

Moro, M.-R., *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*, Paris, La Découverte, 2002b.

Sallis, J., "The Listening School: Parents and the Public", in Woodhead, M. et McGrath, A., (dir.) *Family, School and Society*, p. 280-290, Londres, Hodder and Stoughton, 1988.

Varro, G., *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris, Belin, 2003.

Vassberg, L. M., *Alsatian Acts of Identity*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.

Vermes, G. et Boutet, J., *France, pays multilingue* (tomes 1 et 2), Paris, L'Harmattan, 1987.

Vincent, C., *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*, Buckingham, Open University Press, 2000.

Young, A. et Hélot, C., "Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools Today", *Language Awareness*, vol. 12, n^{os} 3 et 4, p. 234-246, 2003.

Chapitre 3

Le projet WITAJ et le rôle de la linguistique appliquée dans le développement de supports pédagogiques

Madlena Norberg

Préambule

Les Sorabes, une des quatre minorités autochtones d'Allemagne, vivent dans le sud-est de l'Allemagne, dans le Land de Brandebourg (Basse-Lusace) et dans l'Etat libre de Saxe (Haute-Lusace). Les centres nationaux sont Cottbus, en Basse-Lusace, et Bautzen, en Haute-Lusace. La Charte des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe reconnaît deux langues sorabes – le haut sorabe et le bas sorabe. Le haut sorabe ressemble davantage au tchèque et le bas sorabe est similaire au polonais (Charte, 1998). Tous les locuteurs sorabes sont bilingues en sorabe et en allemand. Pour des raisons historiques, politiques, religieuses et économiques, la situation de la langue est différente dans les régions du haut sorabe et du bas sorabe. Les familles ne continuent à parler le sorabe et à l'utiliser avec leurs enfants que dans la région du haut sorabe. Dans toute celle du bas sorabe, nous remarquons que, comme l'explique Fishman (1991), la transmission intergénérationnelle de la langue maternelle, donc la transmission de la langue bas sorabe des parents à leurs enfants, ne s'effectue plus. Aujourd'hui, seule l'ancienne génération utilise le bas sorabe comme langue maternelle, alors que la génération intermédiaire a une connaissance assez passive et même, dans certains cas, une connaissance active de la langue. En tout, il y a environ 12 000 locuteurs du bas sorabe sur un nombre total de 67 000 locuteurs du sorabe (Elle, 1991 ; Norberg, 1996).

Ce chapitre traite de la revitalisation du bas sorabe à Cottbus, en Basse-Lusace. L'importance et la pertinence des langues minoritaires ne sont pas oubliées dans le *Guide* (Beacco et Byram, 2003) ; différents types de groupes linguistiques minoritaires sont mentionnés dans le contexte de « *l'acuité des problèmes de reconnaissance* » de ces minorités et des problèmes en résultant (p.19). La promotion des langues minoritaires comme le décrit cette étude de cas s'inscrit donc directement dans le cadre du projet plurilingue du Conseil de l'Europe.

Le projet WITAJ

Le sorabe a été inscrit comme langue étrangère dans les écoles de la zone linguistique du bas sorabe depuis les années 1950. Bien que le sorabe soit une langue autochtone, les autorités scolaires l'ont catalogué comme une langue étrangère normale à l'école. Il était enseigné jusqu'à trois heures par semaine, le matin ou l'après-midi, en dehors des horaires de cours normaux. Les enfants qui participaient à ce programme pédagogique le considéraient parfois comme un fardeau et, en tant que pratique, cela ne pouvait pas produire les résultats désirés. Bien que les Sorabes aient demandé un changement de ce système d'enseignement, il leur fut impossible de modifier quoi que ce soit en RDA socialiste. Après la chute du communisme et la réunification allemande en 1990, les autorités éducatives locales commencèrent à autoriser certains changements à titre d'essai. Cela a encouragé les Sorabes à essayer un nouveau mode d'enseignement de la langue sorabe. S'inspirant des efforts de préservation de la langue entrepris par d'autres minorités (Hinton et Hale, 2001) et particulièrement inspirés par les succès de la méthode DIWAN de revitalisation de la langue par immersion en Bretagne (France), les militants sorabes ont créé le programme de revitalisation de la langue sorabe WITAJ (Bienvenue) en Lusace en 1998.

L'idée du programme WITAJ est de préserver, et si possible de revitaliser, la langue bas sorabe à travers les institutions éducatives : l'enseignement pré-primaire et scolaire. Dans l'expérience de socialisation via le sorabe en garde de jour, puis plus tard à l'école, les enfants suivent un programme d'immersion dans lequel le sorabe devient la langue d'instruction dans différentes matières (éducation bilingue). Cela signifie que le plan d'éducation bilingue en sorabe WITAJ commence par une phase préparatoire en garde de jour, au cours de laquelle les enfants acquièrent, par-dessus tout, une connaissance passive du sorabe et où ils apprennent à réagir à des demandes en sorabe et à répondre avec différents mots ou phrases, mais n'ont qu'une utilisation active limitée de la langue. À l'école, l'utilisation du sorabe comme langue d'enseignement encourage les capacités productrices des enfants ; les apprenants passent dans la phase active de l'acquisition de la langue et apprennent à communiquer en sorabe. À l'école, l'enseignant utilise la langue sorabe de façon systématique ; cependant, les enfants sont autorisés à répondre dans leur langue maternelle lorsqu'ils ne peuvent s'exprimer en sorabe.

Au moment de la rédaction du présent document (début 2005), 155 enfants dans sept centres de garde de jour suivent ce projet et quatre-vingt-quatre enfants dans quatre écoles primaires prennent part à des programmes scolaires bilingues en allemand et sorabe. Il faut remarquer que le projet se développe et nous prévoyons qu'encore plus de centres de garde de jour et d'écoles offriront une éducation bilingue en bas sorabe dans les prochaines années. Au-delà du nouveau programme d'enseignement bilingue, le sorabe est toujours enseigné dans des écoles du Brandebourg sous des formes traditionnelles : comme langue sociale (*Begegnungssprache*) (une heure par semaine sans pratiques d'évaluation), comme langue étrangère facultative (trois heures par semaine avec évaluation) et comme langue étrangère obligatoire au lycée sorabe.

Cette forme traditionnelle d'enseignement se déroule dans vingt-neuf écoles et 1 517 enfants y participent. Cependant, sauf pour le lycée sorabe, les cours se déroulent toujours en dehors du calendrier des activités scolaires.

L'enseignement bilingue se déroule selon un principe d'enseignement « égal » dans deux langues dans le cadre du calendrier d'activités scolaires (Baker, 1993 ; Zydatisß, 2000). Dans ce but, les écoles bilingues sorabe-allemand ont constitué un curriculum spécifique. L'enseignement bilingue commence l'année 1, avec 35 % du temps consacré au sorabe (sept heures sur vingt heures hebdomadaires), et se poursuit l'année 2. Le but de l'enseignement des deux premières années est de permettre aux enfants d'apprendre à lire et écrire le sorabe. Les matières enseignées en sorabe pendant les années 1 et 2 sont les suivantes : 4 heures de lecture et d'écriture en sorabe, 2 heures de mathématiques et 1 heure de matières artistiques. Après la deuxième année, la proportion de l'enseignement bilingue s'accroît les années 3 et 4 pour atteindre 42 % de la durée du curriculum via l'ajout d'une matière appelée thèmes (connaissances générales). Pendant les années 5 et 6, deux nouvelles matières sont enseignées en sorabe : la musique et l'éducation physique.

Pour le programme d'enseignement bilingue, les classes sont divisées en deux groupes : l'un suit le curriculum classique en allemand et le groupe WITAJ passe dans une autre salle de classe, dans laquelle il suit le même programme que les enfants allemands, mais en utilisant le sorabe.

Production de supports d'apprentissage pour l'enseignement bilingue

Au début du projet, une association pour l'école sorabe a été formée. Les adhérents se sont familiarisés avec les théories de l'apprentissage, ont préparé les informations requises et sont restés en contact étroit avec les parents. Cependant, l'association n'a pas pu répondre à l'ensemble des exigences du projet et en 2001, une institution a été créée dans le but de le gérer d'une façon professionnelle. Le Centre de langues WITAJ (WITAJ-Spachzentrum) a son siège à Bautzen et possède un second bureau à Cottbus. Le Centre est financé par la Fondation sorabe et est également soutenu par les deniers publics. Il est responsable de toute l'éducation bilingue sorabe en Lusace, ce qui inclut l'organisation des cours, les qualifications des enseignants, la préparation des supports d'enseignement et l'évaluation du projet.

L'un des besoins fondamentaux, pour permettre au programme bilingue de fonctionner, était la production de supports d'enseignement. Avant le lancement du programme sorabe, il existait déjà quantité de supports d'enseignement du sorabe provenant des cours traditionnels. Cependant, le problème était que ces livres et fiches techniques ne convenaient pas à l'enseignement bilingue. Ils n'étaient utiles que pour l'apprentissage du vocabulaire. Une considération très importante de ce programme d'immersion bilingue est que le groupe WITAJ est inclus dans la classe traditionnelle et doit couvrir

les mêmes contenus que les autres enfants. La question, en fait, ne portait pas sur le choix des supports, mais sur la façon dont il était possible de rendre les livres en sorabe aussi proches que possible de ceux en allemand. Cela était nécessaire parce que nous voulions que les enfants participant à l'éducation bilingue en retirent exactement les mêmes connaissances que le reste de la classe. Cela permettait de s'assurer qu'aucun groupe ne serait désavantagé en termes de quantité ou de qualité de l'enseignement. Le même curriculum officiel est valide pour les deux langues dans les matières concernées. Pour cette raison, les manuels d'enseignement en sorabe sont développés en parallèle avec les manuels en allemand. Il s'agit d'ouvrages équivalents, sous licence, qui incorporent certaines dimensions de la réalité sorabe. Par exemple, la série de manuels sorabes *Mója cytanka* est basée sur les manuels allemands *Mein Lesebuch* pour le niveau primaire de la maison d'édition Klett et les manuels de mathématiques en sorabe *Drogi licenja* sont basés sur les ouvrages *Rechenwege* publiés par Volk und Wissen.

Le choix des supports d'enseignement dans les écoles allemandes est généralement libre et est soumis à un agrément au sein de l'école. En raison des ressources financières limitées allouées au projet et du nombre encore restreint de participants à la formule d'éducation bilingue sorabe, il n'a pas été possible de proposer un libre choix des supports d'enseignement en sorabe. Du point de vue de notre centre, il n'était pas réaliste de produire et de financer plusieurs manuels pour un même niveau d'une même matière. Ceci explique pourquoi les livres en sorabe, selon l'idée initiale du Centre de langues WITAJ, devaient être utilisés pour les matières respectives dans toutes les écoles offrant un enseignement bilingue en sorabe en tant que « supports complets » pour ainsi dire. Le centre a cependant réalisé qu'en pratique, cela n'était pas aisé, puisque les différentes écoles utilisent des manuels différents. Il était donc nécessaire de trouver une approche commune avec les organismes scolaires, les écoles et les enseignants, en ceci que les écoles proposant un enseignement bilingue en sorabe devaient accepter d'utiliser les livres en allemand qui avaient déjà été traduits en sorabe. Bien entendu, ceci amène parfois à des discussions intensives et nécessite de fournir des explications aux parents.

Comment a-t-on produit le premier manuel ? La première enseignante bilingue de la première école bilingue était une enseignante de sorabe traditionnel qui possédait une longue expérience de l'enseignement. Alors qu'elle travaillait avec le premier groupe d'élèves bilingues, elle était accompagnée par un enseignant sorabe plus jeune qui apprenait à ses côtés. Ensemble, ils ont préparé des documents de travail, dont le premier manuel, *Mója fibla* (base). Les premiers livres ont été écrits par des enseignants, puisque personne en dehors de la salle de classe n'était en position d'apprécier pleinement la situation d'apprentissage au sein de ces groupes. Plus tard, le centre a assumé le rôle de développement et de production des supports tant attendus, en coopération très étroite avec les enseignants. Désormais, après quatre ans d'existence, le centre a préparé des livres et une très grande quantité de fiches techniques dans toutes les matières de l'enseignement bilingue jusqu'à la classe 5.

En plus des livres correspondant aux matières classiques, divers supports supplémentaires ont été produits, destinés à une utilisation en auto-apprentissage. Ce sont par exemple des supports audio-linguistiques modernes, des supports d'enseignement audiovisuels tels que des jeux pour ordinateur, des programmes d'apprentissage assisté par ordinateur, des sites Internet, des livres pour enfants et des livres d'images, des vidéos sur l'histoire et la culture sorabes, des CD-Rom et des CD de musique sorabe. Ces supports sont très importants, car les élèves n'ont pas un contact suffisant avec des locuteurs natifs de sorabe pour en recueillir un soutien dans leur étude de la langue sorabe. Faute d'un tel soutien, il est nécessaire de produire des supports d'auto-apprentissage qui prennent en compte cette carence en fournissant aux apprenants des dialogues ou des monologues provenant de locuteurs natifs de sorabe ou de locuteurs d'un bon niveau. Lorsque de tels supports ne peuvent être produits par le Centre de langues WITAJ ou par les enseignants, il est possible d'obtenir quantité de supports oraux auprès des archives de la station de radio en bas sorabe. En ce qui concerne les films vidéo, il est possible d'utiliser les productions en bas sorabe de la chaîne de télévision locale. A l'avenir, il sera également nécessaire de développer des supports tels que des livres parlants ou des supports de stockage sonore destinés aux pièces de théâtre, ou autres genres littéraires ou artistiques.

Tous ces supports sont importants, non seulement pour l'enseignement, mais également pour la phase de récapitulation qui se déroule l'après-midi à la garderie (*Hort*). En Allemagne, les horaires scolaires se terminent entre 13 et 14 heures. Les enfants peuvent rester volontairement à l'école au *Hort* jusqu'à 16 heures ou 16 h 30 ; pendant ce temps, ils peuvent faire leurs devoirs, participer à certaines activités ou à des jeux et sont sous la supervision de membres du personnel de l'école. A l'école WITAJ, on parle le sorabe dans le cadre du *Hort*. L'utilisation du sorabe est recommandée pour les activités parascolaires, afin d'améliorer les opportunités qu'ont les élèves d'être exposés au sorabe, ainsi que pour prendre part à la vie musicale et culturelle sorabe, aux événements littéraires, pièces de théâtre, activités religieuses et politiques ou associatives. De plus, il y a des musées, des expositions, des conférences scientifiques et des cours de langues publics, que l'on peut visiter ou suivre. Au niveau réceptif, les apprenants peuvent lire des livres, écouter la radio, regarder la télévision ou choisir parmi une importante collection de cassettes vidéo. Ces supports oraux et audiovisuels fournissent aux apprenants l'opportunité d'écouter des locuteurs natifs, même s'ils parlent une variété présentant des accents régionaux.

Elaboration de la langue pour la production de supports d'enseignement

La principale condition au développement de supports d'enseignement est de pouvoir disposer d'une langue standard bien codifiée et acceptée. Le développement d'une langue standard dépend de facteurs non linguistiques, tels que le statut de la langue, le système éducatif, les médias et la production littéraire, ainsi que de facteurs

linguistiques tels que la codification phonétique, morphologique et lexicale de la langue et la constitution de glossaires. Il est nécessaire d'effectuer des recherches sur la langue considérée. Dans la situation propre à une langue minoritaire, il n'est pas facile de remplir de telles conditions. Une vingtaine d'institutions sorabes dans les domaines de l'éducation, de la culture, des médias et de la recherche ont été créées dans les années 1950 (Mětšk, 1963). Elles ont rendu possible la réalisation de recherches et de travaux connexes dans le domaine linguistique, ce qui est une condition préalable indispensable pour le développement de la langue. Par exemple, entre 1975 et 1996, l'atlas linguistique sorabe en quinze volumes a été publié. Cet atlas inclut des descriptions linguistiques en haut sorabe et en bas sorabe. En 1976, une grammaire de bas sorabe, des recommandations orthographiques et plusieurs listes de vocabulaire plus petites pour cette langue ont été produites. En 1999, un dictionnaire complet bas sorabe-allemand a été publié.

En 1970, une Commission spéciale sur la langue à l'Institut sorabe de Bautzen a commencé à travailler au développement d'une variété normalisée de sorabe. Jusqu'à la chute du communisme en RDA, cette commission a soutenu un développement analogue et coordonné entre le haut sorabe et le bas sorabe. Cependant, à cause des différences entre ces deux langues à chaque niveau linguistique, une telle politique linguistique n'était en fait pas réaliste. Les locuteurs natifs du bas sorabe ont également rejeté cette variété de sorabe, qui avait été influencée de façon substantielle par le haut sorabe. Après 1989, suite au programme de revitalisation de la langue bas sorabe, une nouvelle Commission de la langue bas sorabe a pu s'émanciper de la domination du haut sorabe. En 1994, la nouvelle Commission de la langue bas sorabe a lancé une réforme de la langue bas sorabe standard dans le but d'adapter la langue standard (scolaire) aux dialectes locaux – la langue parlée. Cette réforme comprenait des changements phonétiques, certaines régulations morphologiques et, par-dessus tout, le remplacement du vocabulaire haut sorabe par des équivalents bas sorabes. La Commission de la langue était d'avis que toute influence haut sorabe inutile devait être remplacée par des éléments bas sorabes à chaque niveau linguistique. Les mots nouveaux en bas sorabe devaient donc n'être créés que conformément aux schémas linguistiques de dérivation de cette langue. En 1991, une antenne de l'Institut sorabe de recherche linguistique a été créée à Cottbus avec pour mission de se concentrer spécifiquement sur les besoins propres à la langue bas sorabe.

La communauté linguistique bas sorabe a accepté et apprécié ce nouveau développement de la langue. Cette initiative a également favorisé la réponse positive reçue pour le programme d'enseignement bilingue. Depuis la création de l'antenne bas sorabe de l'Institut de recherche linguistique, tous les supports d'enseignement pour l'enseignement traditionnel du sorabe, tous ceux correspondant à l'enseignement bilingue du sorabe, les émissions radio en sorabe, la rédaction du journal bas sorabe, etc. adhèrent aux nouvelles règles d'orthographe et de grammaire. De plus, le Centre de langue WITAJ accorde bien entendu une grande attention à cette question dans sa production de manuels. Dans cette optique, il a mené à bien un projet intensif de planification du corpus dans la langue bas sorabe, en même temps qu'il lançait le

programme d'enseignement bilingue. Cette langue standard relativement bien codifiée constitue une base linguistique pour la production de l'ensemble des supports d'enseignement.

Mis à part les nouvelles régulations mentionnées plus haut, le traitement lexical du bas sorabe était fortement demandé par tous ceux travaillant à la production de supports d'enseignement. Suivre les recommandations relatives à la formation des mots est une chose, mais créer de nouvelles unités lexicales en est une autre. De plus, la question de savoir si la langue sorabe, étant une langue minoritaire, était apte à répondre de manière adéquate aux demandes lexicales requises par l'éducation bilingue a souvent été posée.

Le modèle *Ausbauqualität* (qualité de développement) de Kloss (1978) pour les langues écrites s'est révélé utile dans ce débat. A partir de ce modèle, il est possible de reconnaître la qualité de développement d'une langue écrite et de savoir dans quels domaines elle possède le vocabulaire requis et dans lesquels un lexique doit être créé. Pour la langue standard sorabe et, selon nous, il pourrait en être de même pour d'autres langues minoritaires, les domaines d'utilisation ont été analysés comme le montre le schéma 1.

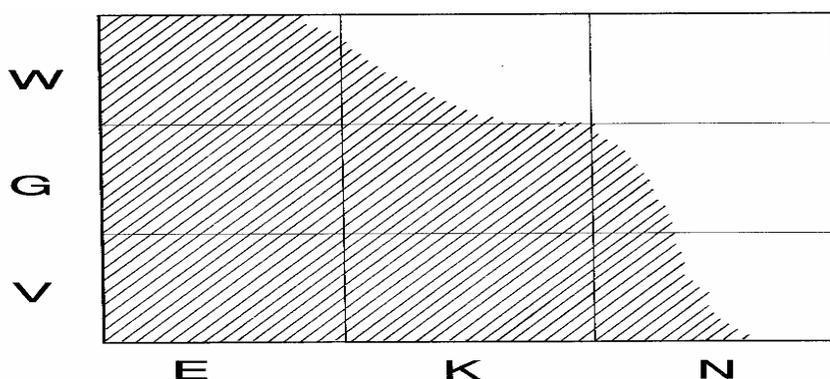


Schéma 1 : Le modèle *Ausbauqualität* de la langue sorabe standard (Elle, 1992)

Domaines d'application :

- V prose ordinaire (niveau école primaire)
- G prose avancée (niveau secondaire)
- W prose scientifique (niveau universitaire)

Opportunités de développement :

- E sujets personnels (thèmes issus du mode de vie de la communauté linguistique)
- K sujets politico-culturels (thèmes issus des arts et des sciences sociales)
- N sujets scientifiques (thèmes issus des domaines scientifiques et technologiques)

Ce modèle nous permet de déduire que dans les domaines suivants, la base lexicale est presque complète :

Prose ordinaire = textes ordinaires (niveau école primaire)

Prose avancée = textes avancés (niveau secondaire)

Prose scientifique, de façon générale = textes scientifiques (niveau universitaire)

Sujets personnels (thèmes issus du mode de vie de la communauté linguistique)

Sujets politico-culturels (thèmes issus des arts et des sciences sociales)

Cependant, le vocabulaire des sujets scientifiques (les thèmes des domaines scientifiques et technologiques) reste encore très limité en sorabe.

Cela signifie qu'en ce qui concerne le niveau primaire, la langue écrite bas sorabe offre une base lexicale riche en vue d'une utilisation dans les manuels. Même pour la plupart des sujets au niveau secondaire, le vocabulaire existe. Cependant, pour le futur, le vocabulaire de l'éducation bilingue des sujets scientifiques et, dans une moindre mesure, de certains thèmes politico-culturels doit être produit. A ce stade, le point le plus important est de ne pas céder à l'idée qu'il est impossible d'enseigner ces sujets en sorabe. Au contraire, l'enseignement bilingue fournit l'occasion de développer le lexique bas sorabe pour les fonctions requises en vue de l'utiliser dans tous les domaines. Cela amènera une amélioration du prestige et du statut du bas sorabe. Le développement linguistique en sorabe et son application dans l'enseignement sont deux processus qui se soutiennent mutuellement. Par exemple, l'inclusion des mathématiques dans le curriculum sorabe a engendré un développement du vocabulaire qui, à son tour, sera acquis par les enseignants, les élèves et, j'en suis convaincu, de nombreuses autres personnes. Grâce à l'utilisation du lexique des arts et des sciences sociales dans nos manuels, ce genre et l'étendue de son vocabulaire en sorabe seront renforcés. En parallèle à ceci, il existe déjà une demande des producteurs de supports, des enseignants et des élèves pour créer des listes de mots et des dictionnaires terminologiques spécifiques. Des études spéciales portant sur le vocabulaire des mathématiques, des sciences sociales, de la terminologie informatique, de l'éducation physique et de la communication des enseignants dans les salles de classe ont déjà été produites. Un glossaire de religion et d'éthique est en préparation. Ce travail est effectué pour partie par les enseignants, en collaboration avec les institutions éducatives sorabes. L'équipe de l'antenne de l'Institut sorabe à Cottbus produit un dictionnaire Internet en bas sorabe, se spécialisant dans l'utilisation des verbes sorabes, mais incluant également de nombreux éléments de vocabulaire, des phrases et des exemples d'expressions portant sur des thèmes et des situations de communication variés. Pour les enseignants comme pour les apprenants, il est déjà possible d'accéder en ligne au dictionnaire et d'en télécharger des extraits ou d'entrer en contact avec les auteurs.

Il ne fait aucun doute que la production de supports d'enseignement, destinés à la fois à l'enseignement bilingue sorabe et à une utilisation générale, doit constituer un

processus convenablement planifié, systématique, continu, mais également différencié. Il doit être soigneusement coordonné à tous les niveaux et, en même temps, il doit couvrir l'ensemble des supports requis. En outre, la demande en supports d'enseignement doit être en accord avec les institutions scolaires, les organisateurs éducatifs et, surtout, les enseignants. Cela ne concerne pas seulement les supports d'enseignement classiques tel que les manuels, les listes de vocabulaire, etc., mais également l'important volume de documents de travail sous la forme d'exercices en tout genre et autres auxiliaires pédagogiques.

Depuis 2000, un matériel important pour l'enseignement bilingue en sorabe a été produit. Cependant, les enseignants estiment qu'ils doivent porter un lourd fardeau d'ordre psychologique et pratique, à la fois lorsqu'ils sont face aux enfants et lors de la préparation des leçons. En dépit de toute l'aide qui leur a été fournie, chaque jour, ils doivent s'asseoir et préparer leurs leçons en faisant preuve de créativité et d'imagination. Contrairement à leurs collègues qui enseignent en allemand, ils ont un choix limité de supports. Ils doivent concevoir le matériel, le préparer, le faire fonctionner d'un point de vue linguistique, le faire corriger, puis s'occuper de la présentation. Il est vraiment dommage que les enseignants bilingues ne reçoivent aucune compensation pour ce volume incroyable de travail, que ce soit de la part des autorités scolaires ou du ministère de l'Éducation.

Je pense également que ce serait une bonne idée si tous les enseignants d'une même matière pouvaient échanger leurs points de vue et des supports. Ce serait avantageux pour chacun s'il était possible de rassembler une copie de tous les supports préparés par les enseignants en un même endroit, par exemple le Centre de langues WITAJ, afin de pouvoir les partager avec les autres enseignants. Il serait aussi bon d'organiser régulièrement des ateliers au cours desquels les enseignants pourraient échanger des documents, s'informer sur les nouveaux supports et tenir des séances de réflexion sur l'enseignement. Une autre bonne idée serait d'échanger des points de vue avec d'autres minorités ou avec d'autres écoles offrant un enseignement bilingue dans une langue à faible statut, afin d'échanger des stratégies d'organisation et d'identifier un terrain commun sur lequel construire des méthodes d'enseignement et des supports nouveaux.

Au cours d'un entretien, l'un des auteurs participant à la production de supports d'enseignement en bas sorabe au Centre de langues WITAJ nous a fourni de nouvelles informations concernant la production de supports d'enseignement, à savoir :

- très peu de personnes possèdent les compétences linguistiques et didactiques requises pour produire des supports. De ce fait, en raison de l'isolement dans lequel travaillent les enseignants, les supports d'étude ne sont pas toujours suffisamment bien coordonnés ;
- l'utilisation en parallèle de livres en allemand et en sorabe dans une classe, par exemple en mathématiques, détermine *de facto* le contenu des supports, et donc la langue des livres en sorabe, excepté dans le livre de sciences sociales dans lequel certaines connaissances propres à la région sorabe ont été ajoutées ;

- les enseignants ne sont pas des locuteurs natifs, ils doivent donc commencer par apprendre la langue ; en conséquence, ils se trouvent parfois dans des situations où ils ne sont pas en mesure d'expliquer suffisamment bien les contenus ;
- les efforts que doit déployer un professeur pour enseigner une langue qui est stigmatisée sont énormes et tous les enseignants ne sont pas préparés mentalement à gérer de telles situations ;
- concernant les enfants, la priorité doit être accordée au développement rapide de la compétence linguistique, car souvent, la compétence linguistique sorabe des élèves n'est pas équivalente à leur compétence intellectuelle.

De plus, la production de supports d'enseignement n'est pas seulement fonction des besoins actuels en supports, mais il est nécessaire de se projeter dans l'avenir, en pensant au moment où les élèves bilingues actuellement à l'école primaire, avec une connaissance croissante de la langue bas sorabe, entreront au lycée, en formation professionnelle ou à l'université. Le besoin se fera sentir en ouvrages de référence plus généraux, comme par exemple des grammaires scolaires et une grammaire universitaire de bas sorabe, qui ont été produites pour le haut sorabe en 1980. Le dictionnaire bas sorabe-allemand de 1999 représente une base adéquate pour la compréhension des textes en bas sorabe, mais il n'offre qu'une aide limitée pour une utilisation active de cette langue lors de l'expression orale et écrite. Il est nécessaire de produire un dictionnaire allemand-sorabe. La systématisation du vocabulaire des matières spécialisées devrait être effectuée, afin de produire des dictionnaires terminologiques de qualité. Le besoin d'un dictionnaire des synonymes et d'un dictionnaire de phraséologie pourrait également se faire sentir. Les enfants suivant l'éducation bilingue vont développer des stratégies et des techniques autonomes d'apprentissage, lesquelles sont essentielles pour l'acquisition de la langue, et de tels ouvrages de référence leur viendront en aide lorsqu'ils poursuivront leurs études de façon indépendante.

Dans ce contexte, il est également nécessaire de disposer d'enseignants qualifiés, spécialement formés à l'enseignement bilingue et à la préparation de supports. Le Centre de langues WITAJ répond à ces besoins en fournissant des cours spéciaux pendant lesquels les enseignants apprennent de nouvelles méthodes d'enseignement bilingue, améliorent leur compétence dans la langue sorabe, acquièrent une connaissance de l'histoire et des sciences sociales sorabes et reçoivent une formation pratique à l'utilisation de supports d'enseignement auxiliaires, tels que dictionnaires, grammaires, images, textes, statistiques, graphiques et terminologie spécialisée. Ils développent également leur compétence en stratégies d'interaction spécifiques aux matières (par exemple en stratégies d'interrogation), ainsi qu'en production de supports d'enseignement en fonction des besoins.

Cependant, les enseignants demandent souvent une description des curriculums de l'enseignement bilingue (*Rahmenlehrpläne*) et des conseils didactiques pour les matières bilingues qu'ils enseignent (*Stoffverteilungspläne*). De telles recommandations devraient correspondre à la théorie et être intégratives, ce qui signifie

que le contenu de la matière et l'enseignement de la langue devraient être liés. Les recommandations ne devraient pas seulement être orientées linguistiquement, ni mettre seulement en valeur la problématique didactique du contenu ; elles devraient représenter une coordination équilibrée de ces deux aspects. Il est également important de définir clairement l'issue du processus d'apprentissage, c'est-à-dire la compétence linguistique ciblée, dans toutes ses diverses composantes, et la compétence disciplinaire. En outre, il faudrait accorder une place spéciale à « l'apprentissage interculturel » au sein du curriculum, car c'est non seulement une question qui touche la langue en elle-même, mais également un aspect directement lié aux matières et au contenu de l'enseignement.

Conclusion

Le programme WITAJ de revitalisation de la langue soulève diverses questions, qui vont des négociations avec les autorités scolaires à la préparation dans les écoles, en passant par les qualifications des enseignants, la production des supports d'enseignement, la motivation des parents et la réalisation de travaux de recherche et d'évaluation du travail effectué.

En plus des préoccupations propres à l'enseignement bilingue, la revitalisation de la langue bas sorabe fait elle-même partie d'un ensemble — la préparation du développement de la langue bas sorabe. Une planification est nécessaire pour tout ce qui est mis en place, du stade préscolaire (garde de jour) à la fin de l'enseignement obligatoire et, lorsque c'est possible, au sein des institutions éducatives supérieures ou de la formation professionnelle. Les besoins en développement de la langue sont nombreux et beaucoup reste à faire, en particulier dans le contexte de l'éducation bilingue. Il est nécessaire de prendre en compte des idées et des méthodes nouvelles pour l'acquisition et le développement de la langue.

En effet, s'il faut tirer une leçon de ce projet dans le cadre de l'approche plurilingue du Conseil de l'Europe, c'est celle que nous « [complexifions] *les représentations ordinaires des langues et de leur enseignement* » (Beacco et Byram, 2003, p. 75). Non seulement nous créons un contexte favorable à la promotion du plurilinguisme, mais nous le faisons en introduisant une langue en voie de disparition dans le curriculum scolaire. De plus, le sorabe n'est pas simplement enseigné en tant que langue, mais se voit également attribuer un certain nombre de fonctions qui sont normalement celles d'une langue internationale comme l'anglais. Le fait que le nombre d'apprenants qui décident par eux-mêmes de participer à des programmes bilingues en sorabe et en allemand continue d'augmenter est très rassurant.

Références

- Baker, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- Beacco, J.-C. et Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, version intégrale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2003.
- Cummins, J., *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- Elle, L., « Die Sorben in der Statistik », *Die Sorben in Deutschland*, p. 21-25, Maćica Serbska (dir.), Bautzen, 1991.
- Elle, L., *Sorbische Kultur und ihre Rezipienten*, Bautzen, Domowina Verlag, 1992.
- Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, STCE n° 148, ouverte à la signature le 5 novembre 1992, ratifiée par l'Allemagne le 16 septembre 1998.
- Fishman, J., *Reversing Language shift*, Clevedon, Multilingual Matters, 1991.
- Hinton, L. et Hale, K., *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, New York-Londres, Academic Press, 2001.
- Kloss, H., *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*, Düsseldorf, 1978.
- Mětšk, F., « Das sorbische Kulturarchiv im Jahre 1962 », *Lětopis*, B 10/1 u. 2, p. 114-116, Bautzen, 1963.
- Norberg, M., « Sprachwechselprozess in der Niederlausitz. Soziolinguistische Fallstudie der deutsch-sorbischen Gemeinde Drachhausen/Hochoza », *Acta Universitatis Uppsaliensis*, 37, Uppsala, 1996.
- Zydatiř, W., *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*, Hueber-Verlag, Ismaningen, 2000.

Chapitre 4

Le développement d'une école bilingue : Le point de vue d'une directrice d'école

Elisabeth Fleischmann

Introduction

Faire reconnaître la pertinence de l'éducation plurilingue suppose de connaître les opinions relatives aux questions de langues des chefs d'établissement...

Beacco et Byram, 2003, p. 77

Ce chapitre a pour but de fournir le point de vue d'une directrice d'école sur la question de la mise en œuvre des changements en faveur d'un projet sur le plurilinguisme. Il décrit le processus suivi par une école spécifique et la façon dont elle a évolué en tant qu'institution dynamique.

L'Ecole internationale bilingue de Graz (GIBS), fondée en 1991, a constitué la première école publique secondaire en Autriche dotée d'un véritable programme bilingue en allemand et en anglais. L'école est située à Graz, deuxième ville d'Autriche et capitale de la province de Styrie. L'école compte actuellement 430 élèves de 10 à 18 ans et répartis sur huit niveaux, composés chacun de deux classes en parallèle. L'équipe pédagogique comporte quarante-huit enseignants, dont quatre fraîchement diplômés. Entre cinq et huit locuteurs natifs de l'anglais soutiennent l'environnement anglophone au sein de l'école.

Bien que l'anglais reçoive une attention particulière en tant qu'outil d'instruction, il est important de noter que la langue maternelle des élèves de cette école n'est pas toujours l'allemand. En réalité, les élèves appartiennent à vingt-neuf nationalités différentes ; le milieu scolaire est donc multiculturel. Pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas l'allemand, ce programme propose déjà deux langues supplémentaires, l'allemand et l'anglais. En outre, d'autres langues étrangères comme le français et l'espagnol font partie intégrante du curriculum et les voyages éducatifs vers les pays dans lesquels ces langues sont parlées constituent une activité importante au sein de l'école.

Depuis ses débuts idéalistes au commencement de l'enseignement bilingue, la GIBS a bénéficié de nombreuses façons d'innombrables heures de dur labeur et de coopération entre enseignants, élèves et parents. Le programme de l'école encourage un niveau élevé de compétences linguistiques qui a déjà été publiquement reconnu par des récompenses décernées par le gouvernement régional de Styrie, ainsi que par l'ESIS

(Europäisches Siegel für Innovative Sprachinitiativen, Label européen pour des initiatives innovantes en matière de langues). L'équipe pédagogique est fortement impliquée et dotée d'un fort esprit d'équipe, ce que les élèves ressentent naturellement directement. Les parents reconnaissent l'opportunité offerte par la GIBS : l'année dernière, l'établissement a reçu trois fois plus de demandes d'inscription qu'il ne pouvait en accepter.

Il y a six ans, les locaux de l'école ont été entièrement rénovés, permettant l'installation des nombreux équipements modernes nécessaires à notre programme. Cette rénovation constitue également un symbole tangible de la transition de l'école de sa phase initiale de pionnier vers une phase de croissance établie.

Le personnel reconnaît que l'état d'esprit actuel de l'école ne doit pas être considéré comme une chose acquise, mais qu'il nécessite une attention de tous les instants. Notre programme a également évolué, reflétant les expériences que nous avons faites en tant qu'école sans aucun cadre de travail préexistant. Pour mieux comprendre le caractère spécifique de la GIBS, il est intéressant d'examiner brièvement son contexte social et pédagogique.

La politique autrichienne en matière d'enseignement des langues vivantes

En 1992, suite à des pressions émanant de la base, le ministère de l'Education autrichien a lancé un projet national CLIL/EMILE sur dix ans intitulé « L'anglais comme outil d'instruction » pour des thèmes spécifiques et des activités transversales. Des efforts accrus ont également été entrepris afin d'intégrer dans le curriculum des visites et des échanges avec des écoles à l'étranger. Ce projet a fourni avec succès le soutien au démarrage initial et fait désormais l'objet d'une réduction d'échelle, permettant aux écoles de poursuivre cette approche par elles-mêmes.

Avant 1990, on comptait moins de dix écoles proposant des cours bilingues dans tout le pays. En 1999, on comptait 54 *Hauptschulen* (10 à 14 ans, 4,1 % du nombre total de ce type d'école), 56 *Allgemeinbildende Höhere Schulen* (10 à 18 ans, 26,8 %) et 59 *Berufsbildende Höhere Schulen* (14 à 19 ans, 31,9 %). On estime qu'en 2002, environ 200 à 250 écoles secondaires étaient concernées. La langue cible est principalement l'anglais, le français comptant à hauteur de 3 %⁵.

Il n'existe pas de programme national standard pour les écoles secondaires bilingues en Autriche. Bien que les curricula soient extrêmement hétérogènes, le ministère de l'Education nationale n'interfère pas. Bien que le système permette à la GIBS de profiter d'un degré élevé de liberté curriculaire, cette situation a pour inconvénient le manque de points communs avec les autres écoles bilingues.

5 Marsh, 2002, p. 91 et 93.

La législation autrichienne sur l'éducation (SCHUG, § 16/3) accorde à chaque école le droit de définir une langue étrangère comme langue de travail dans le but d'améliorer les compétences si la communauté enseignants-élèves-parents le requiert. Au sein de la GIBS, l'anglais est la langue d'instruction et de communication entre les élèves et le personnel. Presque toutes les matières, à l'exception naturellement de l'allemand et des autres langues vivantes, sont enseignées en anglais. La 7^{ème} année (à l'âge de 17 ans), l'histoire est entièrement enseignée en français, ce qui rend le programme partiellement trilingue. Des co-enseignants de langue maternelle française et espagnole complètent l'enseignement donné en classe. Le latin reste très populaire auprès des élèves. Pour tous les autres aspects légaux, la GIBS suit au départ le curriculum national du lycée (*Gymnasium*). Cependant, ces dernières années, l'autonomie accordée à l'école a permis d'apporter des améliorations spécifiques au sein du cadre de travail autorisé. Ainsi, chaque lycée peut constituer son propre profil scolaire.

La GIBS demeure la seule école publique autrichienne dont le programme est profondément bilingue à tous les niveaux, par opposition aux programmes scolaires qui offrent des classes bilingues en option dans un certain nombre de matières ou pour une durée limitée. Selon notre expérience, cette uniformité encourage davantage une atmosphère en anglais qu'un programme en partie bilingue. La présence de locuteurs natifs anglais parmi le personnel, sous la forme d'enseignants et de co-enseignants à temps partiel, favorise cet environnement anglophone.

Depuis ses tout débuts, l'école a rencontré un vif succès parmi les parents et enfants de Graz et de la région. En raison de sa réputation éminente dans la région concernant la promotion des compétences linguistiques et de l'internationalité, le conseil municipal de Graz et le gouvernement régional de Styrie considèrent également l'école comme un atout important pour le caractère de cette région et auprès des nombreuses entreprises internationales.

Profil scolaire

Voici un extrait de la déclaration de mission de la GIBS :

Compétence linguistique :	Enseignement, apprentissage et communication dans plusieurs langues
Caractère international :	Encouragement au respect de la diversité culturelle
Responsabilité personnelle :	Développement de l'autonomie et des qualités propres au travail en équipe en assumant la responsabilité de ses propres actions
Apprentissage par la découverte :	Utilisation d'une grande diversité de stratégies d'apprentissage pour l'acquisition de compétences et de connaissances théoriques afin de constituer une

base pour l'apprentissage tout au long de la vie

Réflexion critique :

Développement du sens critique et de la capacité à faire une critique constructive de soi et du monde

Tous les principes didactiques du programme de la GIBS, ainsi que la formation continue du personnel, sont étroitement liés aux objectifs énoncés dans la déclaration de mission.

La compétence linguistique figure dans la déclaration de mission en tant que premier objectif de la GIBS. Il est souhaité que les élèves atteignent un niveau de compétence en anglais proche de celui des locuteurs natifs. Ils devraient pouvoir utiliser avec succès cette langue dans leur vie personnelle et professionnelle. En utilisant l'anglais dans les matières non linguistiques, les élèves acquièrent une importante terminologie liée aux matières dans la langue cible qui les prépare correctement à leurs futures études et/ou à leur vie professionnelle. La plupart des élèves atteignent également un niveau élevé de compétences en français et en espagnol.

Le deuxième objectif de la déclaration de mission est le caractère international, que la GIBS encourage de trois façons. Tout d'abord, la maîtrise des langues internationales en elle-même. La GIBS propose aussi diverses initiatives en classe autant qu'extracurriculaires, qui permettent aux étudiants de se familiariser avec différentes cultures, par exemple : enseignement des contextes culturels et historiques des pays dans lesquels les langues cibles sont parlées ; ateliers portant sur certains aspects d'un pays donné ; invitation de personnes originaires de divers pays étrangers à venir parler avec les élèves. Enfin, la GIBS investit beaucoup de temps et d'énergie dans l'organisation de séjours linguistiques avec des élèves et des écoles aux Etats-Unis, en France, en Suisse, en Irlande, au Royaume-Uni et au Canada et cherche en permanence à élargir sa base de contacts. La GIBS a également participé à différents projets de l'Union européenne.

Dans notre expérience, de telles activités encouragent, chez les élèves, une sensibilité à la compréhension interculturelle et des aptitudes à la communication. L'un des plus importants principes de la GIBS est l'engagement de tous à faire montre de respect envers ceux qui proviennent d'autres milieux culturels. Après tout, vingt-neuf nationalités sont représentées au sein de la GIBS. Dans les projets à l'échelle de l'établissement scolaire, par exemple, des élèves de nationalités autres qu'autrichienne, britannique ou américaine s'impliquent pour enseigner à leurs pairs quelques phrases ou leur fournir d'autres informations sur leurs propres langues. Cela s'effectue au cours d'ateliers sur deux heures et constitue un moyen de mettre leurs racines en valeur tout en développant la sensibilisation aux langues étrangères de tous les élèves. Ces élèves participent également aux fêtes de l'école par la présentation de leur propre milieu culturel. Ces activités permettent de reconnaître le rôle de ressource de l'ensemble des différents milieux culturels.

La responsabilité personnelle, l'apprentissage par la découverte et la réflexion critique sont des objectifs encouragés principalement par l'interaction entre chaque enseignant et chaque classe considérée comme un tout, ainsi qu'entre chaque enseignant et chaque élève en tant qu'individus. Naturellement, certaines règles doivent être appliquées afin de préserver un environnement d'apprentissage productif au sein d'un groupe. Idéalement, cependant, tous les élèves apprennent à développer à la fois un sens de la responsabilité personnelle face à leurs propres actions et une capacité à anticiper les conséquences positives ou négatives de l'interaction avec leurs camarades et les enseignants lors de leur propre évaluation scolaire.

Des fiches de rapport et des systèmes de notation standardisés sont indispensables dans le monde scolaire d'aujourd'hui. L'apprentissage par la découverte est notre expression pour regrouper les différentes façons dont nos méthodes d'enseignement encouragent ce réel intérêt chez chaque élève et le préparent à un apprentissage tout au long de la vie. De façon similaire, la réflexion critique est une capacité qui ne peut être exigée des élèves, elle se développera progressivement, soutenue par les encouragements donnés année après année. L'accent mis sur ces méthodologies ne saurait être sous-estimé. En effet, le *Guide* lui-même consacre plusieurs sections à des questions telles que l'évaluation (section 6.8) et l'apprentissage autonome (sections 6.5.1.1 et 6.5.1.4), qui jouent un rôle central dans la réussite de la mise en œuvre d'une approche cohérente du plurilinguisme.

Le curriculum de la GIBS

Pour répondre aux exigences des examens finaux, les élèves doivent avoir acquis en tout au moins 84 crédits (22 crédits en langues en plus des crédits communs en langues, 16 crédits en sciences en plus des crédits communs en sciences, 14 crédits en lettres en plus des crédits communs en lettres) pendant les années 6, 7 et 8 (un crédit compte pour un cours hebdomadaire par trimestre et les élèves doivent satisfaire aux exigences des cours telles que décrites dans le manuel).

Le tableau suivant détaille le curriculum de la GIBS :

	Périodes de 45 min							
Matières obligatoires	Année 1 Age 10-11	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8
Education religieuse	2	2	2	2	2	2	2	2
Allemand	4	4	4	4	3	2,5	2,5	2
Anglais	4	4	3	3	3	2,5	2,5	2
Français	-	-	4	4	3	2,5	3	1,5
Latin / espagnol	-	-	-	-	3	3,5	3	1,5
Histoire	-	2	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5
Géographie	2	2	2	1	2	1	1,5	1
Mathématiques	4	4	3	3	3	3	3	2
Biologie	2	3	-	2	2	1,5	1,5	-
Chimie	-	-	-	2	-	-	1,5	1,5
Physique	-	-	3	2	-	2	2	1,5
Psychologie	-	-	-	-	-	1,75	2	-
Informatique	-	-	-	-	2	-	-	-
Musique ou	2	2	2	1	2	1,5	1	2
Art (choisi pour les années 7 et 8)	2	2	2	2	2	1,5	1	2
Travaux manuels	2	2	-	-	-	-	-	-
Education physique	4	4	3	3	3	2	2	2

Méthodes pédagogiques développées par le personnel pour faciliter l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)

Les enseignants de la GIBS, comme tous les professeurs autrichiens des établissements d'enseignement secondaire (*Gymnasien*), sont formés et habilités à enseigner deux matières. En raison du programme particulier de la GIBS, la plupart des enseignants sont qualifiés pour enseigner l'anglais et une autre matière. Ils sont donc également plus familiarisés avec les besoins spécifiques de l'apprentissage de l'anglais comme deuxième langue, en intégrant le contenu et la langue dans la classe d'une façon appropriée eu égard à l'âge de la classe considérée. Néanmoins, la norme bilingue au sein de la GIBS exige que les élèves parviennent à une compétence de niveau première langue en anglais. La GIBS a la chance que ses enseignants s'efforcent d'améliorer non seulement leurs propres compétences en anglais, mais aussi les méthodes grâce auxquelles ils encouragent chez leurs élèves la maîtrise de l'anglais, ainsi que la connaissance des matières étudiées. Citons par exemple les quatre méthodes suivantes : une phase d'apprentissage intensif pour les élèves de la première année ; les projets transversaux ; les cours transversaux en option ; enfin, la coopération entre les enseignants en langues et ceux des autres disciplines par le biais de réunions hebdomadaires.

Lorsque la plupart des élèves entrent à la GIBS, ils ont suivi une instruction assez limitée en anglais à l'école primaire. En général, les deux premières années d'école en Autriche proposent un cours (50 minutes) d'anglais par semaine sous la forme d'une exposition ludique, ce qui signifie que les élèves sont confrontés à une intégration de l'anglais pendant environ 10 minutes par journée d'école. Pendant les années 3 et 4, un cours est de nouveau proposé, mais il peut être considéré comme une matière à part entière.

A la GIBS, à partir du tout début de l'année 1, la langue d'instruction est l'anglais sous la forme d'un « monolinguisme flexible ». Cela signifie que les enseignants emploient l'anglais, mais prennent en compte les élèves qui risqueraient de ne pas tout comprendre en leur offrant, si nécessaire, une traduction en allemand. Les trois premiers mois de l'année 1 (pour des élèves de 10 ans) prennent la forme d'une phase intensive d'acquisition de la langue. Sous la coordination du professeur d'anglais, chaque matière contribue, de différentes manières, à élargir le vocabulaire et les aptitudes à la communication des élèves. A partir de Noël environ, tous les élèves ont atteint un niveau de compétence linguistique qui leur permet de participer à tous les cours en anglais. Suite à cette phase intensive, des exercices d'aperçu linguistique pour d'autres matières sont fournis en cours d'anglais si besoin est.

Les parents et enseignants qui ne sont pas familiarisés avec l'instruction bilingue à cet âge sont souvent surpris que des enfants ne parlant pas l'anglais puissent apprendre autant dans cette langue si rapidement sans les études laborieuses requises par la

plupart des adultes lorsque ceux-ci apprennent une langue étrangère. La liste suivante indique la répartition des thèmes des phases intensives de l'année 2005-2006 :

Education religieuse 2

Présentations entre les participants ; données personnelles : nom, lieu de naissance, etc. ; relations amicales (vocabulaire de base) ; saint François, l'Arche de Noé ; les animaux ; les symboles chrétiens (de base) ; description d'églises et autres bâtiments publics ; *there is / are* ; présent simple ; questions, négation.

Anglais 4

Formules de politesse ; présentation ; les couleurs ; les choses de l'école ; expressions scolaires ; famille ; loisirs ; vie quotidienne ; le temps ; l'alphabet ; les prénoms possessifs ; la marque du possessif « 's » ; le pluriel ; les prépositions ; le présent simple ; questions et négation ; *going to* ; *to be* ; *like* ; *don't like* ; *likes*, *doesn't like* ; le passé.

Géographie 2

D'où venez-vous ? village, ville ; provinces d'Autriche ; pays et nationalités en Europe ; continents et océans ; points cardinaux ; termes de description du paysage ; les choses dans le ciel ; les saisons ; questions au présent simple, négations ; les prépositions (certaines) ; comparaison ; prédiction.

Biologie 2

Les animaux ; le corps humain ; mouvements des animaux ; le présent simple ; questions, négation ; *like / don't like* ; *likes / doesn't like*.

Musique 2

La pratique portera sur les enseignements des autres matières, si possible ; rap ; révision de l'alphabet (jeux rythmiques) ; *likes / doesn't like* ; *like / don't like* ; les parties du corps des animaux ; l'alphabet.

Arts plastiques 2

Outils artistiques (langage sur l'utilisation des outils) ; vocabulaire et théorie artistiques (éléments de conception, couleur, ligne, forme, ombre, etc.) ; parties du corps ; membres de la famille ; animaux (mots relatifs à l'action et à l'environnement) ;

calendrier : heure, saisons, vacances ; dans votre maison : mobilier, formes ; description physique.

Travaux manuels 2

Outils et matériaux ; papier décoratif (couleurs) ; animaux ; marionnettes ; décoration de Noël ; cartes de Noël ; alphabet ; le passé ; adjectifs descriptifs.

Education physique 4

Pratique des enseignements des autres matières, si possible ; mouvement du corps ; chiffres ; les mouvements des animaux.

Anglais actif 2

Organisation de votre environnement d'apprentissage ; astuces pour étudier ; soutien à la langue anglaise : la communication à l'école ; expressions scolaires ; les nombres de 1 à 100 ; le calendrier : saisons, mois, jours de la semaine, heure ; adjectifs descriptifs ; soutien à la biologie et à la géographie ; écouter et parler ; les animaux ; posture ; fête de Noël.

Le tableau ci-dessous décrit brièvement les projets transversaux de l'année 1 (2005-2006)

<i>Date</i>	<i>Thème transversal</i>	<i>Matières concernées</i>	<i>Enseignant responsable</i>
Sept./oct.	Relations familiales	ER, Allemand, Anglais, Arts, AA	Franz
Oct. à mars	Les animaux	Biologie, EPS, Arts, Anglais, AA, ER, Travaux manuels	Roland
Janvier	Bâtons arc-en-ciel	Travaux manuels, Musique	Erika
Octobre	Corps humain, posture	Biologie, Anglais, Musique, EPS, Arts, AA	Evi R.
Décembre	Marionnettes	Travaux manuels, Musique, AA	Evi R.
Janvier	Fractions	Musique, Maths	Laurie
Février	Discussions sur la biologie	Biologie, AA	Manfred

Mars	Echelle	Géographie, Maths	Imelda
Avril	Espaces vivants	Géographie, Biologie, Anglais, EPS, AA	Doris
Avril	Histoires, récits, livre de contes	Anglais, Musique, Arts, ER, Allemand, AA	Christa
Mai	Catastrophes naturelles	Géographie, Anglais, Maths, Arts, ER	Imelda

Abréviations :

ER : éducation religieuse ; AA : anglais actif ; EPS : éducation physique.

Des méthodes d'enseignement nombreuses et diversifiées sont employées pour faciliter le processus d'apprentissage des enfants. Il faut se souvenir que la plupart des élèves de l'année 1 vont faire face à des matières, des concepts et des thèmes totalement nouveaux présentés dans une langue étrangère avec laquelle ils ne sont pas familiarisés. Le nouveau curriculum autrichien recommande la mise en œuvre de projets et de méthodes d'enseignement transversaux. Les modules d'enseignement transversaux ont une utilité particulière pour favoriser l'acquisition de structures langagières et de vocabulaire nouveaux en examinant les thèmes sous des angles différents. Les structures et le vocabulaire les plus importants sont ainsi pratiqués de façon automatique et sans relâche. Cette méthode a prouvé sa grande efficacité à la GIBS au cours des quatorze dernières années. D'autres méthodes font appel à des ateliers, des listes de tâches, des portfolios et des journaux de réponses qui tendent à renforcer les stratégies d'apprentissage et les techniques d'étude, ainsi que l'autonomie de l'apprenant.

L'école propose un système de cours en option pour les années 6 à 8. Tout en appliquant le principe d'éducation générale (*Allgemeinbildung*) au système scolaire autrichien, le système de cours offre aux élèves une plus grande liberté pour poursuivre leurs intérêts spécifiques et des études approfondies. Les élèves peuvent sélectionner les cours qui leur sont utiles pour leurs projets d'études et de carrière professionnelle. Parmi ces cours en option, certains sont transversaux : ils abordent le même thème tout en intégrant la langue, c'est-à-dire qu'ils traitent de l'anglais spécifique à ce sujet ; ils offrent donc plusieurs effets secondaires positifs en ce qui concerne l'acquisition de la langue et l'apprentissage des matières.

Projet pilote et examens finaux de la GIBS

Comme nous l'avons déjà dit, il n'existe pas de programme national standard pour les écoles bilingues. Il n'existe pas non plus de réglementation standard applicable aux examens finaux bilingues. Cependant, toute école a la possibilité de soumettre une proposition de projet pilote.

En 1999, la GIBS s'est vue accorder la permission d'initier un projet pilote concernant l'examen de fin d'études (*Reifeprüfung*). Cela permet aux élèves de la GIBS qui sont des locuteurs natifs anglais de demander à être évalués en anglais en tant que langue maternelle et en allemand en tant que première langue étrangère. Les autres écoles bilingues d'Autriche ont depuis également adopté cette réglementation. Néanmoins, les élèves doivent démontrer leur capacité à s'exprimer couramment dans les deux langues. Ils doivent passer les examens finaux en anglais et en allemand. Cependant, ils peuvent choisir entre un examen oral et écrit.

De plus, une nouvelle réglementation générale relative aux examens oraux finaux permet à tous les élèves de choisir une question supplémentaire (*Ergänzende Schwerpunktprüfung*). Comme chaque élève doit mettre en valeur un thème spécifique au cours de l'examen oral final, cette réglementation récente permet aux élèves de passer par exemple un examen oral en géographie en anglais afin de répondre à cette exigence. Naturellement, ils ne peuvent sélectionner cette option que si leurs compétences linguistiques sont bien au-dessus de la moyenne. Les autorités autrichiennes travaillent à l'introduction des descripteurs de niveau du Cadre de référence du Conseil de l'Europe en tant que normes nationales.

Lorsque les élèves obtiennent leur diplôme de la GIBS, ils reçoivent une certification de l'école confirmant qu'ils ont passé un examen oral ou écrit en langue anglaise portant sur une matière particulière. Comme le système scolaire autrichien ne possède aucun programme bilingue standardisé, cette certification ne peut prétendre avoir un statut national officiel. Néanmoins, en raison de la réputation que la GIBS a pu acquérir, une telle certification aide certainement les élèves qui cherchent à obtenir leur admission dans des universités ou des *Fachhochschulen*.

L'une des principales préoccupations de l'école est le grand nombre de demandes d'inscription qui ne peuvent être satisfaites (les deux tiers des candidats doivent être rejetés). L'école est donc forcée de sélectionner les candidats en s'appuyant sur des entretiens personnels, leur éducation bilingue et leur dossier à l'école primaire. En général, les élèves sélectionnés bénéficient de ce système, car ils se retrouvent dans une classe avec des camarades partageant le même état d'esprit et désireux d'apprendre. Un inconvénient inévitable de ce système est l'accusation d'élitisme proférée à l'égard de la GIBS, une opinion que nous n'apprécions pas et ne cherchons pas à encourager. Au lieu de cela, nous recherchons actuellement des locaux afin de pouvoir ouvrir une classe parallèle supplémentaire.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la GIBS investit énormément de temps et d'énergie pour établir des contacts avec d'autres établissements secondaires à l'étranger dans le but de promouvoir des programmes de séjours linguistiques pour les élèves. Cette tâche peut s'avérer très difficile et frustrante. L'établissement de contacts avec les écoles intéressées peut prendre au personnel des mois de recherche et d'écriture de courriers, une activité extracurriculaire pour laquelle les ressources ne sont pas toujours suffisantes. Nous avons également eu l'expérience de voir les autres établissements rompre les contacts, généralement en raison de restrictions budgétaires. Néanmoins, l'école continue à rechercher cette opportunité, considérant les séjours linguistiques des élèves comme un élément indispensable du processus d'apprentissage des langues.

Un autre aspect significatif de l'établissement est l'esprit enthousiaste qui règne au sein du personnel. Toute l'équipe est unie derrière l'idée que la réussite dans la gestion des conflits commence avec la capacité à prendre en compte rapidement les problèmes potentiels, de façon ouverte et dans le respect de toutes les parties concernées. La coopération au sein de l'équipe, entre les enseignants en langues et ceux d'autres matières, ainsi qu'entre les enseignants et les co-enseignants locuteurs natifs, a constitué une des pierres angulaires de la réussite du programme de la GIBS.

Avant le début de chaque année, le personnel passe un week-end ensemble à réfléchir et à participer à divers ateliers liés à l'année qui s'engage. Au cours de l'année scolaire, les membres du personnel de la GIBS se rassemblent pour un séminaire intensif d'une journée et demie destiné à traiter des sujets pédagogiques importants et à renforcer l'atmosphère d'ouverture et de confiance au sein de l'équipe, laquelle constitue la base d'une coopération et d'un engagement productifs. Des réunions du personnel hebdomadaires contribuent à préserver le caractère permanent des contacts entre enseignants, en leur donnant régulièrement une tribune pour communiquer sur les problèmes potentiels, ainsi que l'opportunité de discuter de méthodes et d'idées. Des matériaux pédagogiques éprouvés sont à la disposition de chaque enseignant. Les membres du personnel les plus jeunes ou les plus récemment arrivés bénéficient du soutien de leurs collègues plus expérimentés.

Recommandations de la directrice

Selon moi, la question de savoir si l'on peut ou non introduire un programme de langue fort dans une école dépend beaucoup des priorités et des axes de l'école, de son personnel et de son équipe de direction. Les écoles autrichiennes sont invitées par le ministère à développer un profil scolaire spécifique. Il incombe au conseil de la communauté scolaire de décider des orientations particulières que l'école devrait prendre lors de la définition d'un axe spécifique pour le deuxième cycle du secondaire. Dans le cadre de travail dicté par la législation autrichienne sur l'enseignement, le chef d'établissement, ainsi que le personnel, les parents et les élèves, peut décider de ces

orientations. Bien entendu, les qualifications du personnel doivent être prises en considération.

Si un directeur ou une directrice considère qu'un programme de langue fort est intéressant pour l'école, l'étape suivante consistera à constituer un groupe de soutien afin de promouvoir cette idée. La vision initiale peut provenir d'un enseignant, d'un parent ou d'un élève, mais le succès nécessitera inévitablement un fort soutien de la part de nombreux membres de chacun des trois groupes concernés (enseignants, parents, élèves).

La direction doit également être préparée à fournir une motivation aux enseignants qui auront une charge de travail supplémentaire suite à la création d'un programme bilingue. Le programme aura besoin d'efforts permanents de promotion et d'améliorations au fur et à mesure de l'apparition de besoins particuliers des enseignants, élèves et parents au cours de chaque année scolaire.

Entre 1991 et 1999, le programme bilingue de la GIBS a été évalué par le Centre de recherche pédagogique (Zentrum für Schulentwicklung). Les résultats ont été positifs, en particulier concernant la qualité du programme pédagogique et l'atmosphère de l'établissement. Les évaluations externes constituent des moyens encourageants et utiles de démontrer les avantages de tels programmes. Entre 1999 et 2002, l'évaluation s'est poursuivie en se portant sur le système de cours optionnels. Les résultats ont également révélé une appréciation positive du programme d'enseignement bilingue par les élèves.

La coopération entre enseignants, élèves et parents afin d'établir et de maintenir un programme bilingue exige un degré extraordinaire de détermination et de dur labeur de la part de toutes les parties prenantes ; cependant, celles-ci seront également les bénéficiaires de cette coopération.

Nous avons commencé à envisager d'augmenter le nombre de langues vivantes proposées par l'école. L'école voudrait introduire une langue slave dans le curriculum, diversifiant ainsi les langues proposées. Cela montre clairement qu'il est possible d'utiliser avec succès le bilinguisme comme une étape vers le plurilinguisme.

Références

Beacco, J.-C. et Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, version intégrale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2003.

Dalton-Puffer, C., *Immersion Classrooms as Language Learning Environments: Applied Linguistic Perspectives*, Vienne, Habilitationsschrift, 2005.

Fruhauf, G., Coyle, D. et Christ, I. (dir.), *Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern, Praxis und Perspektiven Bilingualen Lehrens und Lernens in Europa*, Europäische Plattform für das Niederländische Schulwesen, 1996.

Hargreaves, A. et Fink, D., “Nachhaltige Entwicklung durch nachhaltige Schulleitung”, *Journal für Schulentwicklung*, février 2005.

Marsh, D., *CLIL/EMILE, The European Dimension, Actions, Trends and Foresight Potential*, Jyväskylä, université de Jyväskylä, 2002.

Svecnik, E., “Zur Evaluation der Graz International Bilingual School (GIBS), Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung der ersten Kohorte über die Schuljahre 1991/1992 bis 1998/1999”, n° 44, Graz, ZSE, Bereich II, décembre 1999.

Svecnik, E., “Zur Evaluation neuer Lernstrukturen an der Graz International Bilingual School (GIBS), Ergebnisse einer wissenschaftlichen Begleitung im Schuljahr 1999/2000 bis 2001/2002”, n° 64, Graz, ZSE, Bereich II, janvier 2003.

Chapitre 5

A vos marques, prêts, partez ! L'enseignant comme participant de la politique linguistique scolaire

Antoinette Camilleri Grima

Introduction

Les enseignants ont un rôle clé à jouer dans l'éducation aux langues. Chaque enseignant, tout comme chaque apprenant, chaque directeur et toute autre personne présente dans les locaux de l'établissement, contribue à la mosaïque de richesse linguistique et culturelle d'une école. Ce sont également la collaboration entre ces intervenants clés, ainsi que l'influence d'autres intervenants normalement considérés comme des agents « externes », comme les parents, les autorités régionales ou nationales, les experts en linguistique et en pédagogie, qui fournissent un contexte linguistique à tout ce qui se passe dans une école.

Cette étude de cas traite des enseignants. Il faut prendre une perspective longitudinale, en considérant l'enseignant comme quelqu'un qui, pendant le processus du passage de l'enfant à l'adulte, participe aux pratiques linguistiques et culturelles de la société dans laquelle il vit. Au cours de ce processus, les futurs enseignants héritent, tout autant qu'ils formulent, d'attitudes et de croyances linguistiques – et ainsi « prennent leurs marques ». Ils passent ensuite par une période de maturation relativement courte, mais intensive dans le cadre de leurs études, à l'issue desquelles ils obtiennent une qualification d'enseignant – ils sont « prêts ». En tant qu'enseignants qualifiés à l'école, ils agissent de façon consciente ou inconsciente ; ils prennent des décisions et peuvent éventuellement s'attendre à devoir les justifier ; ils participent de la façon la plus directe à l'éducation linguistique et culturelle des apprenants qui leur sont confiés – donc ils « partent ».

Dans ce qui suit, le récit personnel d'une enseignante, une histoire vraie qui aborde différentes questions significatives, est présenté en trois parties : tout d'abord, sa propre vie d'élève ; ensuite, son expérience en tant qu'enseignante en formation ; troisièmement, sa vie professionnelle en tant qu'enseignante dans des écoles primaires et secondaires. Différents faits saillants sont identifiés au fur et à mesure qu'ils émergent du récit et qu'ils indiquent ce à quoi nous pourrions souhaiter prêter attention dans notre travail.

L'intention sous-jacente à cette approche longitudinale consiste à s'éloigner de l'idée qui veut que ce qui se passe dans la salle de classe est limité par ses murs à un moment donné quelconque. Cette description veut illustrer la façon dont un seul acteur, l'enseignante, porte avec elle tout un bagage d'habitudes, d'attitudes, de philosophies, collectées et reformulées tout au long de son existence et dont elle est souvent inconsciente, mais qui ont une influence tout à fait immédiate sur les choix d'ordre linguistique, pédagogique ou autre qu'elle fait, qui peuvent ouvrir ou fermer le monde d'un enfant à la poursuite de l'apprentissage d'une langue et d'une compétence interculturelle (voir p. ex. Probyn, 2001 ; Morris, 2002).

Voici la biographie d'une enseignante que j'appellerai Angela. Je l'ai connue personnellement pendant de nombreuses années. Nous avons perdu le contact pendant un temps, jusqu'à ce que je la rencontre de nouveau à l'école où elle enseigne désormais et à laquelle je rendais visite. Nous avons eu une première conversation, puis une deuxième, quelques heures plus tard, quand elle m'a présenté un exemplaire dédicacé du livre qu'elle venait de publier. Comme nous parlions, j'ai réalisé que dans notre « échange de notes », nous touchions précisément aux principes de base qui guidaient notre pratique. Je lui ai donc demandé de se plier à un entretien plus formel dont les passages ci-dessous sont des extraits. Ceci est une description ethnographique ; elle est également représentative d'un bon nombre d'histoires personnelles d'enseignants et de leurs préoccupations quotidiennes dans les écoles de Malte. En choisissant l'histoire d'Angela, j'espère ainsi pouvoir illustrer certaines des réalités au sein desquelles l'enseignement des langues se déroule à Malte et lancer des passerelles vers la scène internationale.

A vos marques ! Le contexte sociolinguistique

Je m'appelle Angela. J'ai 45 ans et j'enseigne le français au Junior Lyceum, une école secondaire pour filles ayant un bon niveau scolaire.

Je suis célibataire et je vis dans le village où je suis née et où j'ai été élevée, dans une petite communauté agricole située dans le nord de Malte. L'environnement immédiat est très rural et proche de plusieurs plages où un grand hôtel se détache sur l'horizon.

Nous avons toujours parlé un dialecte du maltais à la maison. Comme il n'y a pas d'école primaire dans mon village, je devais me lever tôt pour prendre un bus scolaire avec les autres enfants du village pour aller à l'école primaire la plus proche, située dans une ville touristique et multiculturelle à environ 5 km de notre maison. Tous les membres de ma famille vivent dans le même village et je peux dire que ma première langue est un dialecte du maltais et que j'ai été exposée de façon intensive au maltais standard lorsque j'ai commencé le primaire à l'âge de 5 ans. La plupart des autres enfants de ma classe parlaient un dialecte, mais tout ce dont je peux me souvenir de mes débuts à l'école, c'est que pendant les cours, nous parlions le maltais standard. Ce n'était pas trop difficile de s'y habituer, bien que de temps en temps, je me souviens que nous étions corrigés par

l'enseignant et parfois nous lui demandions comment dire quelque chose dans la variété standard.

Lorsque je suis allée à l'école secondaire, l'espace alloué à l'utilisation du maltais dialectal était encore plus réduit. Plusieurs de mes camarades étaient des locutrices natives du maltais standard et certains de mes schémas d'intonation et des expressions que j'utilisais me faisaient ridiculiser par certaines. Cependant, cela ne m'importait pas outre mesure. J'étais toujours la première de la classe en maltais !

À l'école primaire comme à l'école secondaire, nous avions des enfants étrangers dans la classe et ils ne parlaient qu'anglais, que ce soit avec nous ou avec les enseignants. J'aimais leur parler anglais, bien que je n'aie jamais appris beaucoup de choses sur leur milieu culturel et, mis à part leur nationalité, tout ce qui pouvait les concerner est demeuré un mystère pour moi. L'une des filles étrangères que j'ai le mieux connue était canadienne et elle nous parlait d'apprendre le français au Canada – ce qui nous semblait alors très étrange, car nous pensions que ce pays était totalement anglophone ! Lorsque j'y pense maintenant, je commence à me demander si elle n'a pas exercé une certaine influence sur mon choix ultérieur du français comme principal sujet d'études.

Enfant, je lisais des livres en maltais comme en anglais. Pendant les longues vacances d'été, je me rappelle être passée par une succession d'engouements pour la lecture : tout d'abord, toute la série des ouvrages Ladybird, puis Enid Blyton lorsque j'étais adolescente et, plus tard, des autobiographies.

J'ai commencé à acquérir des notions d'italien au cours de ma dernière année à l'école primaire et je regardais des programmes pour enfants diffusés à la télévision italienne. Pendant les deux premières années à l'école secondaire, nous avions une dame italienne qui nous enseignait et cela m'a beaucoup aidée à prendre de l'assurance dans l'apprentissage de cette langue. À 13 ans, j'ai choisi le français comme deuxième langue étrangère. L'enseignante était maltaise, mais elle était très bonne. Après avoir obtenu un « A » à la fin de l'école secondaire, j'ai décidé de poursuivre mes études de français.

Laissons le récit d'Angela pour un moment et examinons certaines des questions qui se posent dans son histoire jusqu'ici.

La première fenêtre qu'elle ouvre donne sur le panorama multidialectal de la langue maltaise. Le maltais standard est une variété superposée pour une bonne part de la population. Dans presque chaque ville et village, la population locale parle un dialecte différent. Bien qu'il n'existe pas de données statistiques sur le nombre de locuteurs des dialectes maltais et du maltais standard, il existe des études sur les caractéristiques phonétiques, phonologiques et sociolinguistiques d'un certain nombre de variétés dialectales. Angela a appris une leçon sociolinguistique fondamentale très tôt dans son existence : il existe une relation diglossique entre les versions dialectale et standard du maltais ; vous devez ajuster la langue que vous utilisez en fonction du lieu, du moment et de votre interlocuteur (Ferguson, 1959).

Deuxièmement, comme le tourisme est le premier secteur d'activités de Malte, avec des hôtels, des restaurants et des attractions touristiques qui occupent une place importante dans la vie des gens et avec les foules de touristes qui y passent pendant

toute l'année, l'exposition aux langues étrangères ne saurait être sous-estimée. La population de Malte est légèrement inférieure à un demi-million de personnes et plus d'un million de touristes la visitent tous les ans. La principale langue touristique est l'anglais, environ 50 % des touristes provenant de Grande-Bretagne. L'anglais a d'autres fonctions locales dans les médias, l'éducation, l'économie et ainsi de suite. On y entend régulièrement des langues européennes telles que l'italien, l'allemand et le français. Le multilinguisme, bien qu'il ne se rapporte pas directement à la population maltaise qui est relativement homogène, est une réalité internationale vécue quotidiennement. La langue nationale est le maltais, qui partage le statut de langue officielle avec l'anglais. Comme le maltais est devenu l'une des langues de travail de l'Union européenne en mai 2004, lorsque Malte est devenue membre de l'UE, le statut du maltais en tant que langue s'en est trouvé étendu. Cela a également constitué une source d'assurance supplémentaire pour les locuteurs du maltais, car ils sentent que leur langue est appréciée et qu'elle a obtenu une reconnaissance et une utilité qui s'étendent au-delà des rivages de Malte.

La scolarité est obligatoire de 5 à 16 ans, mais la plupart des enfants vont en maternelle avant l'âge de 5 ans. A l'issue de la scolarité obligatoire, à l'âge de 16 ans, diverses formations d'enseignement supérieur sont proposées. L'entrée à l'université est soumise à la réussite d'un certain nombre d'examens de niveau supérieur que les élèves préparent pendant deux ans. Le tableau 1 montre les principales étapes du système éducatif maltais.

Dans le système éducatif, l'anglais est non seulement enseigné en tant que matière individuelle à laquelle sont consacrées deux fois plus d'heures de classe qu'au maltais, mais il est également utilisé en tant que support d'enseignement dans certaines matières dès le niveau primaire. Le curriculum national recommande l'utilisation du maltais en tant que moyen d'instruction dans cinq matières, de l'anglais pour les autres et de la langue enseignée dans le cas des cours de langues vivantes. La langue vivante la plus souvent choisie au cours de la première année du secondaire à l'âge de 11 ans est l'italien (56 %), suivi du français (35 %), de l'allemand (8 %) et de l'espagnol (1 %). Les apprenants peuvent choisir une deuxième langue vivante à l'âge de 13 ans ; dans ce cas, l'espagnol (18 %) suit l'italien (56 %) en termes de popularité (ces informations nous ont été fournies par la Division de l'éducation en 2002).

<i>Age</i>	<i>Etape</i>	<i>Entrée</i>
3 à 5	Maternelle	Par date de naissance
5 à 11	Ecole primaire, années 1 à 6	Par date de naissance
11 à 16	Ecole secondaire	Il en existe deux types ⁶ :

6 Ce schéma est en train de changer avec la mise en place des collèges. Un collège est un groupement d'écoles dans lequel une école primaire alimente les effectifs d'un établissement

	Classes 1 à 5	Les Junior Lyceums, qui acceptent les élèves ayant le meilleur niveau scolaire, et les écoles secondaires locales, qui prennent les étudiants qui ne se présentent pas ou qui échouent à l'examen d'entrée au Junior Lyceum
16 ans et plus	Post-secondaire – différentes écoles spécialisées dans différents secteurs (santé, etc.) et autres établissements d'enseignement	Selon les critères d'admission, qui dépendent normalement du passage d'un examen et d'un certificat de fin de scolarité
vers 18 ans ou plus âgé (23 +)	Niveau universitaire	Selon les critères d'admission

Tableau 1 : Le système éducatif maltais (public)

D'après les données collectées par le recensement national de 1995, 76 % des Maltais sont bilingues en maltais et en anglais et une assez grande proportion est trilingue (voir le tableau 2).

<i>Langues</i>	<i>Population 324 386</i>	<i>% du total</i>
Maltais	317 311	97,82
Anglais	246 157	75,88
Italien	118 213	36,44
Français	31 945	9,85
Allemand	6 807	2,10
Arabe	5 955	1,84
Autre	5 769	1,78

Tableau 2 : Langues parlées par la population maltaise (Office central des statistiques, 1995)

du secondaire et où la distinction entre école secondaire et Junior Lyceum devient floue, ne serait-ce que parce que les deux structures partagent les mêmes locaux ; les élèves portent le même uniforme, et les écoles sont dirigés par le même chef d'établissement.

Globalement, la variation dialectale du maltais, la nature bilingue du pays et l'exposition aux langues étrangères contribuent toutes à une attitude positive envers le plurilinguisme de la part des Maltais.

Un autre commentaire pertinent est lié au fait que le milieu linguistique propre des enseignants, comme leurs expériences linguistiques en tant qu'élèves à l'école, sont deux variables significatives qui contribuent aux choix linguistiques effectifs qu'ils font (souvent de façon inconsciente) dans la salle de classe. Les travaux de recherche ont établi que diverses variables relatives au milieu influencent les choix du support linguistique par les enseignants dans la salle de classe, à savoir : le milieu linguistique d'un enseignant ; son âge, son éducation et sa formation (Camilleri, 1995). Cela signifie que les enseignants qui parlent anglais avec des membres de leur famille ou qui ont été éduqués dans des écoles ou des collèges « britanniques » enseigneront plus probablement à l'aide de l'anglais que la plus jeune génération d'enseignants, formée à l'université de Malte. Ce sont certains des facteurs qui influencent l'utilisation du maltais, de l'anglais et de l'alternance de codes face au tableau noir, indépendamment des recommandations contenues dans le curriculum.

Une note négative qu'Angela mentionne en passant est que, bien qu'elle ait eu des camarades étrangères en classe, elle n'a presque rien appris de leur culture. Sergioivanni (1994) fait la même remarque et note que normalement, les élèves éprouvent une forte curiosité en direction de la culture d'autrui, mais que la maison comme l'école ne leur fournissent que très peu de connaissances à ce sujet. En réalité, bien qu'il ne soit pas rare de trouver au moins un élève étranger par classe à Malte, la richesse culturelle et linguistique dont ces élèves sont porteurs est généralement ignorée à l'école. Il est pertinent de noter qu'Angela elle-même se demande si son amitié avec la jeune fille canadienne a eu une influence indirecte sur son choix du français comme sujet d'études, bien qu'elle regrette de ne rien avoir appris sur le milieu culturel de ses autres camarades étrangers.

Une note positive est qu'Angela mentionne l'expérience de l'apprentissage de l'italien auprès d'une locutrice native. Récemment, la présence d'enseignants locuteurs natifs et d'assistants en langues étrangères a augmenté, grâce à des programmes tels que Socrates/Comenius, et cela amène à l'école une expérience linguistique plus authentique. Un autre développement important dans les écoles et la formation des enseignants est le succès des visites dans le pays de la langue cible par les étudiants en langue étrangère, les enseignants en formation et les enseignants. Chaque année, le nombre d'étudiants et éducateurs qui se rendent dans le pays de la « langue cible » étrangère pour des séjours de courte durée ou des périodes d'études ou de travail plus longues augmente. Ainsi, la compétence interculturelle ne reste pas une matière théorique à l'université, mais devient une expérience concrète. Cela fait partie du processus de développement de l'« enseignant global » (voir diverses contributions dans Steiner, 1996).

Prêts ! La formation des enseignants

Angela poursuit :

Lorsque j'ai fini l'école secondaire à l'âge de 16 ans, mon intention était de poursuivre mes études dans l'enseignement supérieur. Personne dans ma famille n'était allé plus loin que le secondaire, mais ils m'ont tous encouragé à continuer. Je voulais étudier le français. La première chose que j'ai faite a été de m'inscrire aux cours de l'Alliance française, où je pouvais accéder aux ressources pendant l'été et où je pouvais pratiquer le français. J'ai également choisi le français, le maltais et l'anglais comme matières principales dans la classe de niveau six [équivalent de la première].

Lorsque j'ai obtenu ma qualification de niveau supérieur, il était temps de m'inscrire à l'université. J'aurais aimé faire une licence ès lettres en français, mais à l'époque, cette filière n'existait pas et je ne pouvais m'inscrire qu'en droit ou en enseignement. Mes connaissances du français étaient utiles pour ces deux filières, mais en fin de compte, j'ai choisi l'enseignement. C'était la profession avec laquelle j'étais la plus familiarisée.

C'était une formation sur cinq ans, avec de longues périodes de pratique de l'enseignement chaque année. Malheureusement, j'ai toujours dû pratiquer l'enseignement dans une école primaire et je n'ai donc pas eu l'occasion d'enseigner le français. Cependant, pendant un congé d'été, j'ai suivi un cours en France pour les enseignants de français langue étrangère. Ce fut une expérience des plus utiles à tous les niveaux. Par ailleurs, j'ai également choisi le français comme sujet de mémoire.

Lorsque j'ai obtenu ma licence d'enseignement (avec mention), j'étais aux nues !

La formation des enseignants est un facteur clé pour les performances linguistiques et pédagogiques de ces derniers tout au long de leur carrière. L'histoire d'Angela soulève un certain nombre de points à propos de la contribution de la formation des enseignants aux politiques et pratiques linguistiques à l'école.

Tout d'abord, il n'y a pas toujours correspondance entre les préférences personnelles des futurs enseignants et la carrière à laquelle ils se préparent. Malheureusement, certains enseignants semblent adopter cette profession faute de mieux ou par un concours de circonstances. Cela affecte objectivement leur motivation, leur engagement et leur professionnalisme. A Malte, par exemple, il existe de nombreuses variables influençant ces questions, telles que le sexe (l'enseignement est très attractif pour les femmes, peut-être parce qu'il est en quelque sorte parallèle à leur rôle de mères et du fait de la perception « confortable » des horaires scolaires) et le milieu socio-économique : en effet, une majorité d'enseignants est issue de milieux modestes et la carrière d'enseignant constitue une étape dans l'ascension sociale et éducative de la famille (Camilleri Grima et Mallia, 2002). En outre, du fait que l'on exige des étudiants des qualifications d'entrée plus faibles pour l'enseignement ou les lettres par rapport à d'autres filières telles que, par exemple, la médecine, cela signifie que les étudiants les moins qualifiés choisissent la profession d'enseignant pour la simple raison que c'est pour eux la seule façon d'obtenir un diplôme universitaire. En

conséquence, le choix d'une carrière dans l'enseignement n'est pas toujours vécu comme une réelle vocation.

Le déploiement des enseignants s'est avéré difficile au fil des années. Au sein du secteur public, qui prend en charge environ les deux tiers des étudiants, un système centralisé est en place pour l'affectation des personnels enseignants. Les écoles publiques ne sont pas à ce jour autorisées à choisir leurs propres enseignants. Du fait de la centralisation, le déploiement des enseignants est le plus souvent un exercice visant à compléter les manques, au lieu de chercher à trouver « le bon enseignant pour la bonne école ». Dans le passé, cela signifiait généralement que des professeurs tels qu'Angela, qui avaient été formés pour enseigner dans une école secondaire, pouvaient être placés dans des écoles primaires pour lesquelles la demande en enseignants était bien plus forte. Le problème s'est inversé à l'heure actuelle : le nombre d'enseignants qui obtiennent leur diplôme est supérieur au volume des besoins réels. Même les meilleurs enseignants peuvent rester sans emploi et, en conséquence, leur formation, leur motivation et le professionnalisme qu'ils ont acquis pendant leurs études et leur pratique d'enseignement semblent se perdre.

La formation des enseignants doit évoluer en permanence face à des facteurs tels que la recherche, les nouvelles réalités dans les écoles et l'utilisation accrue des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (Camilleri Grima et Fitzpatrick, 2003). Le monde dans lequel les éducateurs travaillent change très vite et cela a des conséquences directes sur la formation des enseignants. A l'heure actuelle, une période intensive de formation initiale des enseignants est suivie par une offre très réduite de formation en cours d'emploi. Il importe de créer, dès le début, de bien meilleurs liens avec la pratique et les praticiens, tout en renforçant considérablement la dimension théorique et le temps consacré à la réflexion sur les tâches. Différentes évolutions dans les théories didactiques soulignent cette nécessité de changement dans la formation des enseignants. Nous citerons en particulier l'importance croissante des portfolios, l'application des théories liées à la réflexion dans et sur l'action (Schön, 1983), l'autonomie de l'apprenant et l'idée que l'enseignant est un apprenant, l'accent mis sur l'apprentissage différencié et, par-dessus tout, les modifications rapides du milieu social et culturel dans les écoles. Le *Profil européen pour la formation des enseignants en langues* (Kelly et al., 2004) énumère une série d'aspects qui peuvent servir de lignes directrices pour l'amélioration de la formation des enseignants, comme :

- a. les structures, par exemple l'intégration de la théorie et de la pratique ;
- b. la connaissance et la compréhension, par exemple le développement d'une approche critique et porteuse de questionnements de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- c. les stratégies et les aptitudes, par exemple l'adaptation des approches d'enseignement au contexte éducatif et aux besoins des apprenants ;
- d. les valeurs, par exemple la formation dans la diversité des langues et des cultures.

Partez ! Les enseignants pratiquants

Angela poursuit :

Lorsque j'ai décroché mon diplôme, j'étais vraiment heureuse ! J'étais employée comme enseignante d'école primaire dans une ville pas très loin de mon domicile. Je me suis fixée rapidement, bien que j'aie eu besoin d'un peu de temps pour me faire à l'idée de « l'interférence » parentale dans le travail des enseignants et à la pression concernant la réussite scolaire imposée à des enfants de 8 ou 9 ans. Les élèves étaient répartis sur la base de leur niveau à des examens et j'ai enseigné au niveau moyen pendant quatre ans d'affilée. Mon travail était globalement satisfaisant. J'ai expérimenté et inventé des supports d'enseignement. J'ai appris aux enfants à chanter et à jouer. Je me suis efforcée d'apprendre à écouter les parents !

Entre-temps, j'ai continué à développer mon intérêt pour la langue française. Je me suis inscrite en maîtrise d'éducation et j'ai de nouveau écrit mon mémoire sur l'enseignement du français à Malte.

Après mon diplôme, j'ai demandé à être transférée dans une école secondaire dans laquelle je pourrais enseigner le français. L'année scolaire suivante, je suis passée au Junior Lyceum pour filles, où j'enseigne encore actuellement.

Nous nous entendons bien au sein du département de français. Nous discutons des progrès des élèves et des supports d'enseignement ; nous préparons les tests et les examens en équipe ; nous partageons nos ressources et nos idées. Je suis régulièrement des cours de formation continue destinés aux enseignants de français et j'ai récemment contribué à un projet national sur l'autonomie de l'apprenant dans le domaine de la pédagogie du français.

Des réunions du personnel de toute l'école se tiennent régulièrement et nous sommes tenus de participer à la planification du développement scolaire. Chacun des enseignants s'est vu attribuer un groupe. Je fais partie de l'équipe du curriculum. En tant qu'enseignante de français, je me sens un peu marginalisée, du fait que seuls le maltais et l'anglais ont des fonctions transversales. Cependant, j'essaie de m'intéresser aux discussions et j'ai également partagé des jeux et des logiciels d'apprentissage des langues avec les enseignants de maltais et d'anglais.

En dehors de mes activités professionnelles, j'ai également développé un vif intérêt pour la littérature et je me suis inscrite à des sociétés de poésie locales et internationales. Récemment, j'ai remporté un concours à l'étranger avec un poème que j'ai écrit en anglais. Je viens juste de publier mon premier recueil de poésie en maltais.

On critique parfois les cours pour enseignants à l'université pour dire que les enseignants qui viennent d'obtenir leur diplôme, une fois à pied d'œuvre, commencent à faire face à des réalités auxquelles ils ne sont pas préparés. Cela peut être par exemple une lourde charge de travail qui ne leur permet pas de planifier leur enseignement ni d'y réfléchir, la pression des examens sur les apprenants comme sur les enseignants, l'attitude méprisante des collègues, en particulier envers les nouveaux, le manque de reconnaissance de leur travail, et ainsi de suite.

En outre, la relation de l'enseignant avec les parents est souvent mise en question. L'implication des parents dans les écoles de Malte se limite généralement à la collecte de fonds et mis à part la journée des parents et une journée portes ouvertes tous les ans, ils ne viennent à l'école que pour des problèmes de discipline. De tels liens entre les parents et l'école tombent dans les deux premiers des cinq principaux types d'implication parentale, tels que définis par Leroy et Manning (1992). Dans un souci d'efficacité et en vue d'atteindre un sens de la communauté plus sain, les trois autres types d'implication parentale doivent être encouragés : l'assistance parentale aux enseignants dans les écoles ; les activités initiées par les parents à la maison en coordination avec le travail scolaire des enfants ; l'implication parentale dans la prise de décision en vue de l'amélioration de l'école. Parents comme enseignants devraient probablement être « formés » à ces types d'initiatives de collaboration. Après tout, les problèmes multiculturels et environnementaux ont de larges ramifications et peuvent être complexes. Dès lors, ils ne peuvent être correctement traités que si parents et enseignants travaillent ensemble (Ramsey, 1998).

Alors qu'Angela faisait face à ses préoccupations scolaires quotidiennes, elle a entretenu son intérêt pour le français et s'est inscrite à une formation universitaire supérieure à temps partiel en éducation. Ainsi, elle était en meilleure position lorsqu'elle a demandé son transfert vers une école secondaire. Pour faire le lien avec son précédent commentaire sur la pratique de l'enseignement dans une école primaire, nous pourrions remarquer, sans risque d'erreur, qu'il aurait été bien plus avantageux pour son perfectionnement professionnel, tout comme pour l'enseignement des langues, de lui permettre de mieux synchroniser ses études avec son enseignement, lorsqu'elle préparait sa licence, puis sa maîtrise. Reeves, Turner et Morris (2003) expliquent comment, par exemple, dans la politique actuellement en vigueur au Royaume-Uni, on porte une attention accrue au recours à la formation continue comme mécanisme de réforme et de redéfinition du professionnalisme des enseignants dans le secteur scolaire.

Enfin, en tant qu'enseignante de français, Angela est confrontée à la fois à des expériences enrichissantes et éprouvantes. Le bon côté des choses est qu'elle s'entend bien avec un groupe de collègues motivés et actifs. Tout va bien au sein du département de français. Cependant, à l'échelle de l'établissement, comme par exemple lors de la préparation d'un plan de développement scolaire, Angela rencontre quelques difficultés. Alors qu'elle fait de son mieux pour contribuer au travail d'équipe, elle se sent laissée de côté, du fait que le français n'a pas de fonction transversale. Jusqu'ici, au sein des structures institutionnelles existantes, il ne semble même pas y avoir d'ouverture vers une approche diversifiée de l'enseignement des langues, comme le suggère par exemple le *Guide* (Beacco et Byram, 2003). Le français est perçu comme une matière qui n'a aucun rôle à jouer en dehors des créneaux qui lui sont alloués dans le calendrier. De plus, lorsque l'on demande aux enseignants de participer au planning global de l'école et à la prise de décision sans garantie que leurs idées seront reprises, ils se sentent manipulés (Court, 2003), ce qui peut les décourager et leur faire perdre leur enthousiasme.

Probablement sans qu'elle le réalise, Angela compense partiellement son sentiment de marginalisation à l'école en recherchant ailleurs des sources d'épanouissement. Elle s'est découvert un talent pour la poésie et a réussi à y trouver un niveau élevé de satisfaction. Elle a beaucoup à apporter en tant qu'enseignante : mais se pourrait-il que ses capacités l'amènent à éprouver une certaine frustration à l'intérieur de l'école, en raison d'une configuration institutionnelle peu favorable ? Carol Vincent (2000) constate que la plupart des enseignants ne se considèrent pas comme des individus particulièrement puissants, même si leurs connaissances professionnelles et leur place au sein de l'école les mettent en position de « supériorité » par rapport aux parents et aux autres membres de la communauté. Il se pourrait qu'une partie de la solution à cette frustration réside dans une plus grande prise de conscience de la part des enseignants qu'ils jouent un rôle moteur au sein de l'école. De meilleures opportunités d'implication auraient aussi pour effet d'améliorer significativement et concrètement leur participation et leur contribution.

Conclusion

Ces dernières années, le système éducatif maltais a fait quelques pas en avant et certaines décisions ont été prises qui peuvent servir de points d'appui pour de nouvelles évolutions. Par exemple, le programme national publié en 1999 était une étape majeure de l'histoire éducative de Malte. Tout d'abord, il a été élaboré après un long processus de consultation à l'échelle nationale. Les parents, les enseignants, les syndicats enseignants, les experts et le grand public ont eu la possibilité de contribuer au processus. Ce document traite de nombreuses questions importantes et d'actualité, telles que l'intégration, l'éducation pour la vie et la formation des citoyens dans un environnement démocratique. Le bilinguisme et l'enseignement des langues faisaient partie des sujets les plus controversés. Cela a favorisé une prise de conscience concernant les langues dans le pays, ce qui a, entre autres choses, amené les enseignants, à l'intérieur ou en dehors du cadre scolaire, à exprimer leurs opinions et à réfléchir à la question. Par-dessus tout, le programme oblige les écoles à mettre à jour régulièrement leurs plans de développement. Maintenant qu'une disposition relative à la participation a été créée, elle doit être mise en pratique afin que les contributions des enseignants puissent être ressenties au-delà de la salle de classe.

En résumé, ce chapitre a permis de mettre en valeur les points suivants :

- la pédagogie linguistique ne dépend pas seulement de ce que fait l'enseignant dans la salle de classe ; elle est affectée par l'ensemble du bagage dont chaque enseignant (ainsi que les autres acteurs majeurs) est porteur, du passé vers le présent et de l'extérieur vers l'intérieur de l'école ;
- les écoles peuvent tirer profit de la présence d'étudiants qui parlent d'autres langues et ont d'autres cultures, comme sources d'enseignement intéressant toute l'école ;

- il existe un besoin de collaboration entre les institutions qui assurent la formation des enseignants et les agences de déploiement pour permettre une utilisation optimale des compétences des enseignants ;
- la formation des enseignants doit continuellement anticiper les évolutions et y répondre ;
- les enseignants et les parents doivent être préparés à travailler ensemble plus étroitement et en collaboration ;
- les structures et les procédures telles que les plans de développement scolaire devraient pousser les enseignants à réfléchir et agir, et les conforter dans la certitude qu'ils font une contribution valable et bienvenue.

Il est nécessaire de responsabiliser les enseignants. Pour assurer une contribution positive, l'enseignant doit pouvoir mener sa propre réflexion : d'où vient-il ? Où veut-il aller ? Cette « prise de conscience » ouvre la voie à un « engagement » avec d'autres partenaires, à l'adoption d'un « point de vue de principe » concernant la diversité linguistique, et à une « modélisation » des valeurs démocratiques.

Références

Beacco, J.-C. et Byram, M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, version intégrale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2003.

Borg, A., *Ilsienna*, Malte, 1988.

Camilleri, A., *Bilingualism in Education. The Maltese Experience*, Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1995.

Camilleri Grima, A. et Fitzpatrick, A., "Teachers and Learners: New Roles and Competences" in Camilleri Grima, A., Candelier, M., Fitzpatrick A., Heyworth F. (dir.), Muresan L. et Newby D., *Challenges and Opportunities in Language Education. The Contributions of the European Centre for Modern languages 2000-2003*, Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe, 2003.

Camilleri Grima, A. et Mallia, J., "Becoming A Teacher", in Bezzina C., Camilleri Grima A., Purchase D. et Sultana R. (dir.) *Inside Secondary Schools. A Maltese Reader*, Malte, Indigo Books, 2002.

Court, M., "Towards Democratic Leadership. Co-principal Initiatives", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 6, n° 2, p. 161-183, 2003.

Ferguson, C., "Diglossia", *Word*, 15, p. 325-340, 1959.

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. et McEvoy W., *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, Bruxelles, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, 2004.

Leroy, G. B. et Manning, M., *Multicultural Education of Children and Adolescents*, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1992.

Morris, L., "Age and Uptake in TESL Training: Differing Responses to Declaratively- and Procedurally-Oriented Grammar Instruction", *Language Awareness*, vol. 11, n° 3, p. 192-207, 2002.

Probyn, M., "Teachers' Voices: Teachers' Reflections on Learning and Teaching through the Medium of English as an Additional Language in South Africa", *Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 4, n° 4, p. 249-266, 2001.

Ramsey, P. G., *Teaching and Learning in a Diverse World*, New York, Teachers' College Press, 1998.

Reeves, J., Turner, E. et Morris, B., "Culture and Concepts of School Leadership and Management: Exploring the Impact of CPD on Aspiring Head Teachers", *School Leadership and Management*, vol. 23, n° 1, p. 5-24, 2003.

Schön, D., *The Reflective Practitioner*, Londres, Basic Books, 1983.

Sergiovanni, T. J., *Building Community in Schools*, San Francisco, Jossey-Bass Publications, 1994.

Steiner, M. (dir.), *Developing the Global Teacher*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 1996.

Vincent, C., *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*, Buckingham, Open University Press, 2000.

Chapitre 6

Résumé et diffusion

Antoinette Camilleri Grima

Résumé

Plusieurs thèmes transversaux se retrouvent dans les différents profils scolaires présentés ici et dans le CD-Rom. On peut en retirer un certain nombre d'enseignements, résumés ci-après :

1. La promotion de la diversité linguistique est une question de développement à l'échelle des établissements scolaires. L'école doit mobiliser le plus grand nombre possible de partenaires (apprenants, enseignants, parents, experts, direction) et susciter leur enthousiasme pour atteindre les buts et objectifs visés. Elle devient ainsi une communauté au sein de laquelle chacun travaille à un but commun.
2. Il existe plusieurs façons de promouvoir le plurilinguisme à l'école. Le point de départ, ou le détonateur, peut aller de la revitalisation d'une langue minoritaire en voie de disparition à l'introduction de l'anglais, une puissante langue internationale, comme support d'enseignement. La démarche qui est adoptée dans un contexte donné dépend d'une myriade de facteurs, comme le contexte social, culturel et linguistique, les souhaits des apprenants et de leurs parents, le type et la qualité de la direction de l'école, la préparation et l'enthousiasme des enseignants, mais aussi le soutien de la collectivité. Quelles que soient les mesures prises dans un premier temps, elles sont mises en œuvre dans l'espoir qu'elles constitueront, à terme, une base solide pour de nouveaux progrès et pour la promotion d'un environnement plus démocratique et plurilingue.
3. Une approche privilégiant les initiatives partant de la base doit être encouragée. Dans certains contextes, cela semble essentiel pour le succès à long terme de l'éducation plurilingue. Toutes les études de cas présentées ici font apparaître que ce sont des intervenants sur le terrain, en particulier des chefs d'établissement et des enseignants, qui ont été à l'origine du changement et ont apporté tout leur enthousiasme dans cette entreprise.
4. Innover dans l'enseignement des langues est un processus à long terme. Dans chacune des études de cas, il a fallu quelques années avant que le projet ne prenne de l'ampleur et continue à évoluer et à grandir. On ne peut pas se lancer du jour au lendemain dans un projet d'envergure ; il faut prendre ses dispositions et progresser lentement, mais sûrement, en s'assurant du soutien du plus grand nombre de partenaires possible.

5. Le *Guide* est un document utile pour les établissements scolaires. Il les aide à mieux comprendre tous les enjeux du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue, tout en élargissant leurs horizons quant aux possibilités d'amélioration de l'école dans ces domaines. Le *Guide* doit être mis plus largement à la disposition des établissements.

CD-Rom et diffusion

Pour encourager et soutenir d'autres écoles qui souhaitent se lancer dans des projets similaires à l'échelle de l'établissement, d'autres ressources sont présentées sur le CD-Rom. Celui-ci est divisé en quatre sections. La section A est consacrée à l'atelier central du projet. Elle contient toutes les présentations plénières qui traitent de différents aspects exposés dans le *Guide*, les études de cas produites par les membres de l'équipe et les participants à l'atelier (présentations PowerPoint), ainsi qu'une bibliographie. La section B rassemble d'autres études de cas préparées en marge de l'atelier, dans le cadre de l'ensemble du projet, et rédigées sous forme de chapitres. La section C présente les outils élaborés en vue d'aider les chefs d'établissement à progresser dans la réalisation de leur projet (définition du profil scolaire, élaboration des politiques, formation du personnel, préparation de supports pédagogiques) et à se lancer dans d'autres initiatives en faveur du plurilinguisme (voir ci-dessous). Enfin, la section D présente les travaux entrepris par deux réseaux à la suite de l'atelier.

Les outils

Les outils présentés dans le CD-Rom peuvent aider les écoles à conduire une réflexion sur leur attitude actuelle envers le plurilinguisme et sur leur degré de plurilinguisme. La partie intitulée « Résumé des pratiques » récapitule les réponses fournies par les participants à l'atelier, donnant ainsi un aperçu des pratiques en cours dans leurs établissements. Nous invitons le lecteur à répondre lui-même aux cinq questions posées et à comparer ses réponses avec celles du groupe international de participants.

Six outils ont par ailleurs été produits à l'intention des écoles :

a. Un document intitulé « Pourquoi élaborer une politique linguistique à l'échelle de l'établissement ? »

Ce document donne des orientations qui permettront aux parties intéressées d'élaborer, de rédiger et de mettre en œuvre une politique linguistique pour leur école. Une politique linguistique à l'échelle de l'établissement contribue à l'instauration d'une philosophie partagée sur tous les aspects de l'enseignement des langues. Ce document dégage le « pourquoi » (buts et stratégies) et le « comment » (consultation, action, réflexion) de l'élaboration d'une politique linguistique. Il fournit des idées à l'appui du processus sur la manière de préparer,

perfectionner, diffuser, appliquer et contrôler la nouvelle politique de l'école en la matière.

b. Un modèle pour la création d'un profil linguistique scolaire

Ce document fournit un modèle pour la collecte des données utiles pour la définition d'un profil linguistique. Il vise à attirer l'attention sur certains détails qui autrement risqueraient d'être oubliés. Son objet est également de permettre une comparaison entre écoles. La définition d'un profil linguistique constitue un premier pas sur la voie de l'élaboration d'une politique linguistique à l'échelle de l'établissement. Ce modèle est divisé en six sections : A) Informations générales ; B) La population scolaire ; C) Les enseignants ; D) Le curriculum ; E) La langue employée à l'école ; F) Le contexte linguistique. Chaque section fait référence aux aspects correspondants qui sont expliqués dans le *Guide*. On trouvera en outre, en annexe, des idées sur la manière de collecter des informations linguistiques concernant l'école.

c. Un plan général concernant les « Stratégies de développement scolaire »

Ce document aide le lecteur à identifier et analyser les éléments à prendre en compte pour la planification et la définition d'un profil à l'échelle de l'établissement. Sont notamment importants des aspects tels que les ressources, les risques, les tâches et les délais, qu'il importe de considérer au regard des résultats attendus. L'étude de cas préparée par Elisabeth Fleischmann illustre ce processus en détail. Les outils présentés dans la section « Outils » du CD-Rom pourront en outre être utilisés par toutes les parties intéressées qui cherchent à élaborer leurs propres stratégies de développement.

d. Une « Feuille de route pour la formation du personnel »

Les enseignants sont une ressource importante pour la création d'un environnement plurilingue et pluriculturel. Comme indiqué précédemment, la formation du personnel est aussi une condition nécessaire. Cet outil énumère un grand nombre d'idées de formation, divisées en quatre catégories. Les *formes élémentaires de formation* en cours d'emploi, souvent insuffisantes au regard d'une approche à l'échelle de l'établissement ou d'une étude approfondie de questions propres à l'établissement, sont cependant les activités les plus courantes de perfectionnement du personnel et ne doivent pas être négligées ou sous-estimées. Les *activités dans le domaine de la recherche*, plus sophistiquées, exigent beaucoup d'engagement de la part des enseignants. Les *expériences pratiques* doivent être institutionnalisées pour être efficaces, car les enseignants ont besoin de se sentir épaulés dans la réalisation de leur projet. Enfin, les *programmes de perfectionnement avancés* visent à favoriser le changement de diverses manières. De tels programmes exigent un effort collectif et peuvent être couronnés de succès dans des écoles animées par un fort esprit de corps.

e. Une « Carte heuristique pour l'élaboration de supports »

L'élaboration de supports est un autre aspect fondamental dans les approches plurilingues. Cela touche à diverses questions importantes : préparation des enseignants, besoin de faire appel à des linguistes pour produire des manuels en collaboration avec les enseignants, considérations financières, planification linguistique (activités de préparation et d'élaboration du corpus), traduction et autres. Ce document permet d'ouvrir les yeux à tous ceux qui s'imaginent que l'introduction d'une nouvelle langue dans le curriculum de l'école est chose facile, en particulier lorsque la langue à introduire n'est pas déjà utilisée dans l'enseignement.

f. Une liste de produits et processus intitulée « Lacs et rivières »

Nous avons là une liste encourageante avec de nombreuses idées sur la manière de mettre en œuvre des approches plurilingues. Le document commence par présenter des aides concrètes, tangibles et visuelles. Les « lacs » sont statiques. Cette image recouvre ainsi des produits finis comme des signes de bienvenue, des panneaux et des lettres dans différentes langues, notamment dans celles qui sont représentées au sein de l'établissement et parlées au domicile des apprenants. D'autres activités sont à l'image des « rivières » qui suivent leur cours. Il peut s'agir de soirées spéciales, culturelles et linguistiques, d'initiatives de formation pour adultes, d'échanges ou de projets divers. Cette section est une mine d'idées. Quelle que soit votre situation, vous trouverez toujours des suggestions intéressantes et applicables dans le contexte de votre école.

Conclusion

Cette publication constitue en soi un outil de diffusion que les écoles peuvent utiliser pour plusieurs finalités. D'une part, elle rend certaines idées, explications et recommandations contenues dans le *Guide* plus aisément accessibles au praticien. En voyant comment certaines de ces recommandations sont mises en pratique par un établissement, de plus en plus d'écoles seront encouragées à faire de même, du moins nous l'espérons. Elle répond ainsi à l'objectif « d'inspirer » les autres. D'autre part, elle contient des supports originaux, comme les outils, qui peuvent être utilisés en fonction des besoins particuliers de chaque école. Ces supports ont été conçus dans un but plus « pratique », à savoir donner des orientations, des lignes directrices et des idées à essayer. Le présent ouvrage s'adresse essentiellement aux chefs d'établissement, aux enseignants et aux comités de gestion et a vocation à servir de tremplin pour des initiatives dans leur propre centre. Le lecteur est invité à explorer et parcourir tous ces documents, à s'en inspirer et à les partager avec de nombreuses personnes.

Les auteurs

Antoinette Camilleri Grima a obtenu une maîtrise de sciences en linguistique appliquée et un doctorat en éducation bilingue à l'université d'Edimbourg. Elle a publié plusieurs articles et ouvrages, dont *Bilingualism in Education. The Maltese Experience* (1995) et l'ouvrage révisé *Transcending Monolingualism* (2003, avec Leena Huss et Kendall King). A l'université de Malte, ses cours, ses recherches et ses publications incluent des travaux sur la compétence interculturelle, l'autonomie de l'apprenant et la pédagogie linguistique. Elle a dirigé deux équipes qui ont produit des objectifs d'acquisition pour le maltais première langue dans le primaire et le secondaire. Auteur d'ouvrages sur l'enseignement du maltais comme langue étrangère, elle a aussi produit des cours à distance. Au CELV, elle a participé, en tant que membre d'une équipe, à des activités dans les domaines de la compétence interculturelle et de l'autonomie de l'apprenant ; elle a également coordonné différents projets sur la conception de syllabus et l'éducation bilingue. Certains de ces travaux sont disponibles sous la forme de publications du Conseil de l'Europe/CELV.

Sa langue maternelle est le maltais et son répertoire actif inclut l'anglais, l'italien et le français.

(Courrier électronique : antoinette.camilleri-grima@um.edu.mt)

Madlena Norberg a obtenu son doctorat à l'université d'Uppsala en 1996. Entre 1998 et 2002, elle a exercé la fonction de coordinatrice d'un programme de formation des enseignants en bas sorabe au Département des langues slaves de l'université de Potsdam. Elle est actuellement enseignante de polonais et de bas sorabe au Département des langues slaves de l'université de Potsdam. Ses principaux domaines de recherche sont les minorités en Europe, la sociolinguistique, la planification linguistique et l'éducation bilingue, les Sorabes en tant que minorité slave en Allemagne et le développement du bas sorabe. Elle a publié différents articles dans des revues spécialisées. Elle est membre du Conseil sorabe au sein du gouvernement du Brandebourg. Elle a récemment rédigé un cadre pour le développement scolaire du bas sorabe et notamment l'éducation bilingue en bas sorabe dans le Land du Brandebourg (Allemagne) : « Konzeption zur pädagogisch-organisatorischen Struktur und zu schulischen Vermittlungsformen der Arbeitssprache Sorbisch/Wendisch in der Niederlausitz ab der Primarstufe ».

Son répertoire linguistique actif inclut l'allemand, le haut et le bas sorabe, le russe, le polonais, le suédois et l'anglais.

(Courrier électronique : norberg-witaj@sorbian.com)

Andrea Young est maître de conférences sur l'enseignement de l'anglais aux jeunes apprenants à l'Institut universitaire de formation des maîtres d'Alsace et membre du groupe de recherche GEPE (Groupe d'étude sur le plurilinguisme européen) de

l'université Marc Bloch à Strasbourg. Elle a obtenu son doctorat à l'université d'Aston en 1994 pour des recherches sur la motivation et les attitudes envers l'apprentissage des langues étrangères. Andrea a récemment écrit en coopération avec Christine Hélot un certain nombre de publications traitant de l'intégration des langues et des cultures des migrants dans le curriculum des écoles primaires : *Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Project at Primary School* (sous presse), *Education à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2* (2003), *Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools Today* (2003), *Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How should Migrant Languages be Valued?* (2002), *L'enseignement des langues à l'école : pour une plus grande prise en compte du pluralisme culturel* (2001).

Sa langue maternelle est l'anglais et elle parle le français et l'allemand.

(Courrier électronique : andrea.young@alsace.iufm.fr)

Elisabeth Fleischmann a étudié l'anglais et le sport à l'université de Graz afin de devenir enseignante de lycée en Autriche. Elle travaille à l'Ecole internationale bilingue de Graz (GIBS) depuis sa création en 1991. Elle a été responsable de l'élaboration du programme et du curriculum de l'école, aux côtés d'une équipe de jeunes enseignants autrichiens compétents et motivés, et en assure la direction depuis 1995. La GIBS a été la première école publique bilingue d'Autriche. Depuis, plusieurs autres écoles ont adopté le programme. Elisabeth Fleischmann a donné des cours sur la méthodologie de l'anglais langue étrangère (ALE) à l'université de Graz et a été impliquée dans la formation des enseignants pendant de nombreuses années. Elle a été directrice d'atelier et membre d'équipe dans le cadre d'activités du Centre européen pour les langues vivantes en différentes occasions. En tant que spécialiste du développement scolaire, elle a travaillé avec des équipes enseignantes, principalement en Autriche, mais également en Allemagne et en Suisse. Elisabeth Fleischmann a suivi une formation à la pédagogie de la *Gestalt* et a travaillé comme conseillère d'équipe pendant plusieurs années.

Sa langue maternelle est l'allemand et elle parle l'anglais et l'espagnol.

(Courrier électronique : lflei@gibs.at)

Christine Hélot est formatrice d'enseignants et maître de conférences en anglais à l'université Marc Bloch et à l'IUFM d'Alsace à Strasbourg. Elle a obtenu un doctorat au Trinity College (Dublin) sur le bilinguisme précoce dans le contexte familial. Elle a contribué à différents ouvrages sur le multilinguisme dans l'éducation et a publié des articles sur la politique linguistique en France, le bilinguisme ignoré des élèves provenant de minorités, la sensibilisation aux langues et l'éducation multilingue, la littérature pour enfants et l'éducation interculturelle. Son principal domaine de recherche actuel questionne la relation entre la sociolinguistique et la didactique des langues étrangères et comment les curricula de la formation des enseignants devraient

intégrer les deux approches afin de prendre en compte la problématique du pluralisme linguistique et culturel. Elle est membre du conseil de rédaction des revues *Language and Education* et *The Bilingual Family Newsletter* (Multilingual Matters).

Son répertoire linguistique inclut le français et l'anglais et elle a une connaissance passive de l'allemand et de l'espagnol.

(Courrier électronique : chelot@noos.fr)

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

Sales agents for publications of the Council of Europe

BELGIUM/BELGIQUE
La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA
Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/RÉP. TCHÈQUE
Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravská 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK
GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 KOBENHAVN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

GERMANY/ALLEMAGNE
AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag
August Bebel Allee 6
D-53175 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE
Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE
Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euoinfo@euoinfo.hu
<http://www.euoinfo.hu>

ITALY/ITALIE
Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licos@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS
De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-orlondonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE
Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE
Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL
Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE
Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE
Adeco - Van Diemen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI
TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**
Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

FRANCE
La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 - Fax: (33) 03 88 41 39 10 - E-mail: publishing@coe.int - Website: <http://book.coe.int>

ENSEMBLE

Promouvoir la diversité linguistique et le développement à l'échelle des établissements scolaires

Promouvoir la diversité linguistique et le développement à l'échelle des établissements scolaires

Edité par Antoinette Camilleri Grima

Le Conseil de l'Europe souligne l'importance du multilinguisme sociétal et des compétences plurilingues individuelles en tant que vecteurs de cohésion sociale. Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe de la Division des politiques linguistiques explique pourquoi cela est important et comment y arriver. C'est cependant en définitive au sein de l'école, dans la pratique, que les innovations requises doivent prendre place. Les études de cas présentées dans cette publication constituent une bonne illustration de la façon dont cela est mis en œuvre dans différents contextes et des succès et défis rencontrés.

En mettant l'accent sur ces programmes innovateurs d'enseignement des langues et sur ces profils scolaires, nous contribuons à l'émergence d'un nouveau modèle de la direction de l'école dans lequel les apprenants, les parents et la communauté locale, au lieu d'être exclus, contrôlés et oubliés, participent activement à toutes les activités linguistiques. De même, les enseignants ne sont plus les simples exécutants des programmes éducatifs, mais deviennent des acteurs à part entière dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques scolaires. Cet ouvrage a pour but de stimuler la réflexion et de servir de tremplin pour que davantage d'écoles relaient les efforts déployés par l'Europe pour construire des communautés toujours plus intégrées, constructives et démocratiques.

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

<http://www.coe.int>

ISBN

978-92-871-6212-0



9 789287 162120

<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe

15€/25\$US